

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 5
ISSUE 27. VOLUME 5



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 5. – 280 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 – Музезнавство, пам'яткознавство, 028 – Менеджмент соціокультурної діяльності).

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

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

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

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

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

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

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

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2020. – Issue 27. Volume 5. – 280 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 316.0

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204048>

Тетяна МЕЛЕНТЬЄВА,
 orcid.org/0000-0001-8876-3624
 кандидат філософських наук,
 доцент кафедри філософії та соціології
 Національного фармацевтичного університету
 (Харків, Україна) Vjbcttdf27.5@gmail.com

ПИТАННЯ ЩОДО ЦІННІСНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО МОТИВАЦІЮ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті охарактеризовано дефініції понять «мотив», «мотивація», «інтерес», «цінність», «потреба», «стимул», «стимулювання праці» тощо. Аналізується сутність мотивації, її основні теорії та моделі, що формуються в сучасних теоріях управління. Висвітлено, що потреба – це не кінцева, а похідна причина людських вчинків. У виникненні потреб, прагнень і бажань визначальну роль відіграє зовнішній світ. Він зумовлює поведінку людей не тільки безпосередньо, а й опосередковано – через складну мережу минулих вчинків, думок, почуттів, і не тільки своїх, але й інших людей. Крім того, інтерес спрямований не на предмет задоволення потреби безпосередньо, а на соціальні відносини, інститути, установи, від яких залежить розподіл предметів, цінностей, благ. Інтереси пов'язані з розподільними відносинами в суспільстві й відображають соціальне становище індивіда. П. Менцер зазначає, що ціннісне ставлення охоплює всі предмети людської діяльності, отже, цінності можуть розглядатися як «предметні цінності», тобто об'єкти ціннісного ставлення. Сама по собі цінність – це якась значущість об'єкта для суб'єкта. Як елемент структури особистості, ціннісні орієнтації становлять єдність думок, почуттів, установок на практичну поведінку. Ціннісні орієнтації – продукт зовнішнього впливу й індивідуального життєвого досвіду людини. У формуванні ціннісних орієнтацій бере участь весь минулий життєвий досвід індивіда. Психологічною основою його ціннісних орієнтацій є різноманітна структура потреб, інтересів, ідеалів, переконань, мотивів. Відповідно до цього цінності мають непостійний характер, відбувається процес зміни домінуючих цінностей особистості. Вони можуть змінюватися у процесі життєдіяльності, у процесі переходу з однієї вікової стадії в іншу. Саме цінності дозволяють провести аналіз соціально-психологічних життєвих планів і установок особистості. Є актуальним розгляд згаданих дефініцій і концепцій цінностей.

Ключові слова: мотив, мотивація, інтерес, цінність.

Tetyana MELENTYEVA,
 orcid.org/0000-0001-8876-3624
 Candidate of Philosophy Sciences,
 Associate Professor of the Department of Philosophy and Sociology
 National University of Pharmacy
 (Kharkiv, Ukraine) Vjbcttdf27.5@gmail.com

ISSUES OF VALUE PERCEPTIONS ON LABOR ACTIVITY MOTIVATION

The article describes the definitions of “motive”, “motivation”, “interest”, “value”, “need”, “incentive”, “stimulation of work”, etc. The essence of motivation, its basic theories and models formed in modern theories of management are analyzed. It is revealed that a need is not ultimate but derivative cause of human actions. The external world plays a decisive role in the process of emergence of needs, aspirations and desires. It determines people behavior by direct both indirect ways: by a complicated network of actions, thoughts and feelings of their own and also of other people in past. In addition, the interest is directed not at the subject of satisfaction of need directly, but at social relations and institutions on which the distribution of objects, values and goods depends. Interests are related to distributive relationships in society and reflect the social position of an individual. P. Menzer states that value attitudes cover all objects of human activity so values can be regarded as “intrinsic values” – as objects of value attitude. A value is some valuable object for a subject. Value orientations as an element of personal features represent the unity of thoughts, feelings and attitudes in practical behavior. Value orientations are a product of external influence and individual life experience of a person. All the past life experiences of an individual are involved in the process of formation of value orientations. The psychological basis of value orientations is a diverse structure of needs, interests, ideals, beliefs, motives. So values are non-permanent, there is a process of change of dominant values of an individual. They can change in the process of life and in the process of transition from one age stage to another. Values allow us to analyze social and psychological life plans and attitudes of an individual. Analysis of definitions and concepts of value consideration is actual for nowadays.

Key words: motive, motivation, interest, value.

Постановка проблеми. Сьогодні у нашій країні – час реформ і змін. Суспільство реагує на нововведення, пристосовується й адаптується. Соціально-політичні й економічні умови, які склалися в кінці XIX – початку XX ст., хронологічно збігаються з часовими межами четвертої та п'ятої управлінських революцій. Саме тоді практика управління, що налічує багатовікову історію, стає науково обґрунтованою. Менеджмент набуває нового змісту, виступаючи самостійної галуззю знань і сферою прикладної діяльності. Відбувається становлення основних шкіл наукового управління. Є актуальним вивчення й аналіз цього досвіду щодо сучасності.

Аналіз досліджень. Цю тематику досліджували: Я. Щепанський, А. Абмієва, В. Бакіров, Л. Панченко, У. Томас, Ф. Знанецкий, О. Здравомислов, А. Файоль, Ч. Бернард, М. Фоллет, Дж. Муні, А. Маслоу, Е. Мейо, Д. МакГрегор та ін.

Метою статті є вивчення сучасних концепцій розгляду цінностей, їх зв'язок із сучасністю, мотивація стимулювання праці для досягнення ефективності в роботі.

Виклад основного матеріалу. Для позначення всієї сукупності факторів, механізмів і процесів, що направляють поведінку індивіда на задоволення потреб, досягнення життєвих цілей, служить поняття «мотивація». Розглянемо визначення поняття «мотивація».

Мотивація – це процес спонукання працівників до активної трудової діяльності для задоволення їхніх власних потреб, інтересів у поєднанні з досягненням цілей організації (Сорокочайкин, 2012: 53); це сукупність стійких мотивів, які визначаються характером особистості, її ціннісною орієнтацією та спрямовуючою діяльністю (Рассадин, 2008: 56).

Що стосується трудової діяльності, то це прагнення працівника задовольнити свої потреби в певних благах за допомогою праці, спрямованої на досягнення цілей організації. Тут під працівником розуміється співробітник як ланка структури організації. Стимул – спонукальна причина поведінки, зацікавленість у скоєнні чого-небудь (Сорокочайкин, 2012: 67).

Стимулювання праці – це комплекс заходів, що є засобом задоволення конкретних потреб працівника, здебільшого матеріальних. Простіше кажучи, мотив – це якийсь імпульс, який викликає спонукання до дії заради досягнення мети, що не суперечить внутрішнім установам людини, а стимул, у свою чергу, – жаданий об'єкт. Мотивація – процес внутрішніх спонукань, а стимулювання – процес спонукань ззовні (Мурашка, 2013: 51).

Отже, мотивація – це процес спонукання себе та інших до діяльності для досягнення особистих і групових цілей, цілей організації, суспільства загалом. Мотиваційна система особистості є джерелом об'єктивної детермінації будь-яких доцільних форм соціальної поведінки.

Мотивація має дві форми: зовнішня мотивація – як зробити, щоб «мотивувати» людей; внутрішня мотивація – самостійно створюючи фактори, які впливають на людей, підтримуючи певні починання і спонукаючи рухатися в певному напрямку. Мотивацію можна розглядати як певну структуру, сукупність мотивів поведінки, спонукальних внутрішніх причин, на основі яких суб'єкт поведінки формує мету діяльності та програму досягнення.

Мотив – одне з фундаментальних понять, що використовуються в соціології для опису й аналізу сфери спонукання індивіда до діяльності. Спонукання до діяльності пов'язане з потребо-мотиваційною сферою. Як відомо, потреба – суто об'єктивна характеристика людини як суб'єкта споживання благ, необхідних для його відтворення, функціонування і розвитку.

Мотиви – внутрішні устремління, цінності, котрі визначають спрямованість активності людини та її форми. Мотив виконує функцію спонукання людини до активності й надає сенс окремим діям, цілям і умовам їх досягнення.

Виникнення мотивів зумовлено наявністю потреб і необхідністю їх задоволення. Завдяки зв'язку з потребами мотив виконує функцію спонукання людини до активності й надає сенс окремим діям, цілям і умовам їх досягнення. Потреба – це певна потреба суб'єкта в деякій сукупності зовнішніх умов його буття, домагання до зовнішніх обставин, це складна система, сукупність потреб різного змісту: матеріальних, соціальних, духовних. Вони зумовлюють вибіркоче ставлення суб'єкта до умов зовнішнього середовища, на основі якого формується його поведінка. У процесі своєї діяльності людина задовольняє потреби як прямо, так і опосередковано. Про їх існування можна судити лише за поведінкою людей. Потреба, таким чином, служить мотивом до дії, пробуджуючи в суб'єкта стан цілеспрямованості. Спонукання – це відчуття нестачі в чому-небудь, що має певну спрямованість.

Рушійною силою поведінки і свідомості людей є потреба – стан нестійкості організму як системи, його потреби в чомусь. Такий стан викликає потяг, пошукову активність, вольове зусилля. Коли потреба знаходить свій предмет, потяг переходить у бажання. Воля – це факт свідомості, його практичне виявлення, це не тільки вміння хотіти,

бажати, а і психічний процес, що виражається в діях, спрямованих на задоволення потреби. У людини виникають соціально зумовлені потреби і запити до життя і зовсім нові ідеальні спонукальні сили – жага пізнання істини, почуття прекрасного, моральне задоволення і т. д. Причина вчинку лежить у потребах людей. Мета є відображенням у свідомості потреби.

У вітчизняній соціології поняття спонукання традиційно виражається через категорію інтересу.

Інтерес – це усвідомлена система потреб, їхніх пріоритетів і засобів задоволення. Інтереси мають суб'єктивний характер, оскільки не існують самі по собі, поза суб'єктами-носіями (індивідами, соціальними групами, спільнотами).

Вплив ціннісних уявлень на мотивацію трудової діяльності здійснюється, по-перше, через значимість різних сторін трудової діяльності, що визначають для суб'єкта набір соціально можливих мотивів-суджень, які дозволяють формулювати версію поведінки. По-друге, ціннісні уявлення виступають як критерії вибору соціально схваленого способу поведінки та його пояснення.

Аристотель вважав, що сумлінна і чесна особистість із погляду суспільних цінностей є найбільшою моральною цінністю. Цінність речі, за Аристотелем, визначається одномоментно і статично – через відповідність речі своїй природі, і динамічно – через її відповідність меті.

Нині такі підходи значною мірою критично переглянуті, але багато моментів покладені в основу сучасних концепцій розгляду цінностей.

Е. Дюркгейм підкреслював глибину впливу моральних цінностей на індивідуальну сутність людини, на розширення її соціальних устремлінь, він вважав такий вплив високим рівнем.

Цікавою є думка П. Менцера при аналізі цінностей. «Цінність – це те, як почуття людей диктують визнання того, що стоїть над усім і до чого можна прагнути, споглядати і ставитися з повагою, визнанням, пошаною». Тобто, виходячи з його трактування, цінність – це не властивість будь-якої речі, а сутність, умова повноцінного буття об'єкта.

Глибокий аналіз цінностей було проведено польським вченим Я. Щепанським. Він вважав, що цінності є найважливішими факторами, які визначають поведінку індивіда, прагнення до них вирішальним чином впливає на відносини з іншими індивідами. Кожен індивід, на його думку, має певну ієрархію цінностей, котрі він цінує більшою чи меншою мірою. «Цінності є регуляторами людських прагнень і вчинків, дозволяють оцінювати вчинки інших людей. Є осно-

вою оцінки соціальної придатності членів груп, а тому визначають принципи соціальної ієрархії й окреслюють основи спільного гуртожитку». Під цінністю Щепанський розумів «довільний матеріальний або ідеальний предмет, ідею або установу, предмет дійсності або уявний, щодо якої індивіди чи колективи займають оціночну позицію, приписують вищу роль у своєму житті й прагнення опанувати ними сприймають як упередження».

Сьогодні під час розгляду цінностей безперечним є той факт, що основну мету життя, особистісну спрямованість і її характер, сенс людського буття у світі, його смисловий центр зазвичай становлять ті чи інші цінності або система цінностей. Цінності можна характеризувати як певний шлях життя, спосіб життя або як певний спосіб буття людини у світі, спосіб ставлення до світу. Практично всі автори вважають, що цінності, якщо вони оселилися в душі індивіда, тобто прийняті ним, складають те, що пронизує собою весь душевно-духовний світ, надаючи сенс усьому його життю.

А. Абмієва вважає: навіть у повсякденному визначенні цінностей варто розуміти те, що належить до визначальних підстав життя, людського співжиття. Це не просто те, що має минуше, обмежене значення, а те, в ім'я чого проживається життя, те, чого люди хочуть заради сенсу життя, а не заради чогось іншого.

В. С. Бакіров при розгляді цінностей також підкреслює їх домінуючу роль у регулюванні соціальної поведінки, у стимулюванні трудової та суспільно-політичної активності, у прискоренні суспільного розвитку і прогресу. Він вважає, що діяльність людей невід'ємна від їхніх уявлень про найбільш важливе, значиме, цінне в житті й про те, яким має бути це життя, яким повинен бути світ, у котрому живе, діє людина. І орієнтиром дій і вчинків людей у певному напрямку, що впливає на їх практичне ставлення до дійсності, виступає ціннісна свідомість людей.

Найбільш вдалою класифікацією цінностей є класифікація Рокіча. Він виділяє термінальні та інструментальні цінності. Під термінальними розуміється переконання про те, що якась кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути. Інакше термінальні цінності називають цінностями – цілями, до них відносять активну діяльність, цікаву роботу, здоров'я, сім'ю, громадське визнання, матеріально забезпечене життя, творчість, свободу і т. п. Під інструментальними цінностями розуміють переконання про те, що образ дії або властивість особистості є кращим у будь-якій ситуації. Такі цінності

називають цінностями – засобами, до них відносять вихованість, освіченість, самоконтроль, відповідальність, незалежність, гуманність, раціоналізм та ін. На основі домінуючих цінностей формуються ціннісні орієнтації, які відображають соціальну спрямованість особистості, її ставлення до соціальних явищ і лежать в основі тієї чи іншої поведінки.

Поняття «ціннісні орієнтації особистості» було введено у 20-х рр. у соціологію У. Томасом і Ф. Знанецьким, котрі розглядали ціннісні орієнтації особистості як соціальні установки особистості, які регулюють її поведінку.

Будучи відображенням фундаментальних соціальних інтересів особистості, ціннісні орієнтації особистості висловлюють суб'єктивну громадську позицію індивідів, їхній світогляд і моральні принципи. Формування системи ціннісних орієнтацій особистості знаменує становлення особистості як активного суб'єкта соціальної діяльності.

Американського інженера і вченого Ф. Тейлора вважають родоначальником науки управління. Разом із технічними розробками йому належить честь відкриття ряду соціальних явищ і вдосконалення соціальної організації, що значною мірою збагатили світову науку. Він відкрив феномен групового тиску й експериментально довів, що робота в колективі змушує передовиків опускатися до рівня середняків, а середняків – до рівня відстаючих.

Працівник постійно боїться, що внаслідок перевиконання норми адміністрація може урізати та змусити працювати за ту саму заробітну плату. Таке свідоме обмеження призводить до слабкої мотивації діяльності. Тому основною проблемою він вважав питання управління людьми. Він висунув чотири наукові принципи управління: впровадження економних методів роботи, професійний підбір і навчання кадрів, раціональну розстановку кадрів, співпрацю адміністрації та співробітників. Впровадження цих методів дозволяє різко (у 2–3 рази) підвищити продуктивність роботи. Керівництво він розумів як точну науку і найскладніше мистецтво одночасно.

Тейлор розробив дві концепції: 1) «що досягає робітник» – завдання повинне вимагати максимум зусиль; наступне завдання більш складне. Поступово людина досягає найбільшого розкриття своїх можливостей; працюючих та ініціативних переводять на більш цікаву роботу. Він розробив ідею професійного вибору перед прийомом на роботу зі складним завданням, говорив про необхідність тестувати, вивчати фізичні та психологічні характеристики і доповнив цю ідею концепцією про-

фесійного навчання (навчання звичкам, розширення знань, самостійне вивчення своєї роботи). Штрафна система санкцій у разі низького рівня здібностей до навчання доповнила диф. систему Тейлора: більше зробив – більше отримав; 2) «що досягає керівник» – одного майстра, котрий відповідає за все, замінює «функціональна адміністрація» з восьми вузько кваліфікованих фахівців, які виконують одну функцію. Забезпеченому документацією, сировиною, інструментами працівнику залишається тільки добре працювати.

Адміністративна теорія А. Файоля. Французький інженер і підприємець Анрі Файоль одним із перших розробив загальні принципи управління і провів аналіз звичайних зобов'язань, виконання яких і є власне смыслом діяльності керівника компанії. Він стверджував, що управляти – значить вести підприємство до певної мети, отримуючи максимум із ресурсів, які є у розпорядженні. Управління включає такі види діяльності: технічну, комерційну, фінансову, захисну, бухгалтерську, адміністративну. Адміністративний тип діяльності він визначав як сферу управління персоналом, що має вирішальне значення для успішності або провалу в роботі організації.

Теорія А. Файоля складається із двох частин: функцій управління і принципів управління. Функції відповідають на питання «Що робить керівник?», а принципи – «Як він це робить?». А. Файоль заклав основу для структурно-функціонального підходу, він виділив п'ять функцій управління: планування (прогнозування), організацію, координацію, керівництво і контроль. Він вважав, що функції становлять «науку адміністрування», а принципи – «мистецтво адміністрування».

Анрі Файоль виділив 14 принципів управління: поділ праці; єдність командування; єдність керівництва; ієрархію; стабільність персоналу; корпоративний дух; підпорядкування індивідуальних інтересів загальним цілям; владу; дисципліну; винагороду; централізацію; порядок; ініціативу; рівність.

Класична теорія організацій. Ч. Бернард, М. Фоллет, Дж. Муні намагалися сформулювати універсальні раціональні принципи формування і функціонування ефективної адміністративної організації. Спільною рисою розробок був опис різних ділових відносин в ефективній організації як раціонально побудованих, стандартизованих, максимально формалізованих, а також розуміння самої організації як інструменту, раціонально сконструйованого для досягнення певної мети. Більшість вчених відстоювали принцип

єдиноначальності, спеціалізації діяльності та поділу праці, жорсткої ієрархії. Верховним законом був принцип координації, що зобов'язував погоджувати посадові функції як по горизонталі, так і по вертикалі. Координацію здійснює лідер. Якщо для простих робіт досить вказівок неформального лідера, то для тривалих і скоординованих зусиль сотень людей необхідний формальний лідер, за яким стоять всі зусилля управлінської ієрархії.

Лідер в організації не може обійтися без делегування – одного з найважливіших принципів сучасного управління. Делегування передбачає передачу вищестоящим керівником частини своїх прав помічникам або підлеглим. Відсутність делегування обертається великою завантаженістю керівника дрібними питаннями, а надмірне делегування загрожує втратою влади.

У рамках класичної теорії управління вперше були поставлені питання про роль і природу соціальної організації в управлінських системах, сформульовані принципи формальної організації в адміністративних системах. Людина тут розглядається як специфічний і цінний для керівника соціальний ресурс, хоча їй і відводилася роль соціального механізму в складній організаційній машині. Створена модель раціональної адміністративної організації базувалася на принципах формалізації відносин і зазвичай на ієрархічних механізмах влади. Прихильники «класичної» теорії вважали, що ефективність управління визначається його формальною структурою, координацією і контролем, а якщо деталізувати, то суворим дотриманням дисципліни, величиною індивідуальної винагороди, вузькою спеціалізацією знань, авторитарними методами управління, правильним підбором кадрів, відповідальністю людей у структурі.

Теорія «людських відносин». Засновником вважається американський соціолог і психолог Е. Мейо. Прихильники цієї доктрини довели, що ефективність управління визначається неформальною структурою і насамперед малою групою, взаємодією людей із загальним контролем, самодисципліною, можливостями творчого зростання, колективною винагородою, відмовою від вузької спеціалізації та єдиноначальності, демократичним стилем управління. Усвідомлення працівником причетності до команди або до колективу, який працює в покращених умовах, значно підвищує продуктивність його роботи.

Е. Мейо виділив такі положення: людина – істота соціальна і може бути щасливою і вільною тільки в колективі; робота людини, якщо вона цікава і наповнена змістом, може бути не менш цікавою, ніж гра; звичайна людина прагне до від-

повідальності, і ця якість має бути використана на підприємстві; роль економічних форм стимулювання роботи обмежена, вони не є єдиними і тим більш універсальними; виробнича організація – це і сфера задоволення соціальних потреб людини, розв'язання соціальних потреб суспільства; для підвищення ефективності діяльності організації необхідно відмовитися від принципів управління, заснованих на постулатах про владні відносини, ієрархії, жорсткому програмуванні та спеціалізації праці.

Ієрархічна теорія потреб. А. Маслоу першим усвідомив закони формування людських потреб: фізіологічні, потреба в безпеці, соціальні, престижні, духовні.

Теорія стилів керівництва. Д. МакГрегор – американський соціолог і соціальний психолог, фахівець із проблем управління й організаційної поведінки. Вперше використав уявлення психологів про мотивацію людини в теорії управління персоналом організації. У роботі «Людська сторона підприємництва» заявив, що будь-якому управлінському рішення або дії передують ті чи інші припущення щодо людської поведінки й природи. Усвідомлення цього і є ключовим моментом, який визначає індивідуальний стиль керівництва конкретного менеджера.

Ці припущення він розділив на дві категорії: «теорію Х» і «теорію Y».

«Теорія Х» – авторитарний погляд на регуляцію організаційної поведінки працівників, згідно з якою: люди спочатку не люблять працювати та за першої можливості уникають роботи; тому їх неможливо змусити працювати без погроз, покарань, без суворого контролю і примусу; у них немає честолюбства, вони хочуть позбутися відповідальності; найбільше люди прагнуть почуватися захищеними; віддають перевагу тому, щоб ними керували. Тому керівники авторитарного стилю централізують повноваження і не дають свободу своїм підлеглим.

«Теорія Y» концентрує свою увагу на створенні обстановки, яка сприятиме виникненню відповідальності організаційних цілей і дає можливість для максимального прояву ініціативи, винахідливості та самостійності при їх досягненні.

Основою «Теорії Y» виступають такі твердження: втрати фізичних та інтелектуальних зусиль у трудовій діяльності такі самі природні, як і в грі, відпочинку, тому за відповідних умов люди готові брати на себе відповідальність; кошти зовнішнього контролю не є єдиними способами мотивації, тому що людина здатна здійснювати саморегуляцію і самоконтроль щодо виконання

певних зобов'язань; залучення за допомогою винагороди, пов'язаної з досягненням мети; здатність до творчого розв'язання проблем зустрічається часто, а інтелектуальний потенціал людини використовується в умовах сучасного індустріального суспільства тільки частково.

Він вказував, що лідерам необхідно використовувати припущення його теорії тільки частково, залежно від ситуації. Позначив сучасний стиль як епоху стилю «Y», до якого агітує доктрина «людських відносин».

Висновки. Таким чином, розглянуто поняття «мотивація», її дві форми: зовнішню мотивацію – як зробити, щоб «мотивувати» людей; внутрішню мотивацію – самозароджуючи фактори, які впли-

вають на людей, підтримуючи певні починання і спонукаючи рухатися в певному напрямку. Також розкрито поняття «мотив», «цінність», «механізми мотивації до трудової діяльності», описано основні моделі змістовного і процесуального характеру, для реалізації яких на практиці потрібні спеціальні механізми. До прихильників такого підходу можна віднести американських вчених Абрахама Маслоу, Дугласа Мак-Грегора, Фредеріка Герцберга і Девіда Мак-Клелланда. Розглянуто докладно адміністративну теорію А. Файоля, класичну теорію організацій (Ч. Бернард, М. Фоллет, Дж. Муні), теорію «людських відносин», ієрархічну теорію потреб А. Маслоу, теорію стилів керівництва Д. МакГрегора.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Иванова С. В. Мотивация на 100% : А где же у него кнопка? Москва : Альпина Паблшерз, 2011. 288 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.
3. Кравченко А. И. История менеджмента : учебное пособие. Москва : Академический Проект, 2000, 352 с.
4. Кравченко А. И. Социология менеджмента : учебное пособие. Москва : Юнити, 1999, 368 с.
5. Мурашка Є. Мотивація і стимулювання трудової діяльності в управлінні персоналом. *Економіка і менеджмент культури*. 2013. № 2. С. 50–54.
6. Рассадин В.В. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности персонала. *Труд и социальные отношения*. 2008. № 3. С. 53–59.
7. Сорокочайкин А. Н. Управление персоналом: глоссарий: терминологический словарь / сост. А. Н. Сорочайкин, Л. В. Ермолина. Самара : Изд-во «Самарский университет», 2012. 104 с.
8. Удальцова М. В. Социология управления : учебное. пособие. Москва : ИНФРА-М. Новосибирск: НГАЭУ, 1998. 144 с.

REFERENCES

1. Ivanova S. V. Motivaciya na 100% : A gde zhe u nego knopka? [Motivation 100%: And where is his button?]. Moskva: Alpina Publishers, 2011, p. 288 [in Russian].
2. Il'in E. P. Motivaciya i motivy. [Motivation and motives]. Sankt-Petersburg: Peter, 2002, p. 512 [in Russian].
3. Kravchenko A. I. Istoriya menedzhmenta. [Management history] : Textbook for university students. Moskva: Academic Project, 2000, p. 352 [in Russian].
4. Kravchenko A. I. Sociologiya menedzhmenta [Sociology of Management] : Textbook. manual for universities. Moskva: Unity, 1999, p. 368 [in Russian].
5. Murashka Ye. Motivaciya i stimulyuvannya trudovoi diyal'nosti v upravlinni personalom [Motivation and stimulation of labor activity in personnel management]. *Economics and management of culture*, 2013, № 2, pp. 50–54 [in Ukrainian].
6. Rassadin V. V. Motivaciya i stimulirovanie trudovoj deyatel'nosti personala [Motivation and stimulation of labor activity of staff]. *Labor and social relations*, 2008, № 3, pp. 53–59 [in Russian].
7. Sorokochajkin A. N. Upravlenie personalom: glossarij: terminologicheskij slovar' [Human Resources: Glossary: Glossary] / comp. A. N. Sorochaykin, L. V. Ermolina. Samara: Publishing House "Samara University", 2012, p. 104 [in Russian].
8. Udal'cova M. V. Sociologiya upravleniya [Sociology of Management] : Textbook allowance. Moskva: INFRA-M, Novosibirsk: NSAEU, 1998, p. 144 [in Russian].

УДК 351.751.5 (477)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204050>

Наталія СІРУК,
orcid.org/0000-0003-3504-9368
кандидат історичних наук, викладач
Волинського коледжу
Національного університету харчових технологій
(Луцьк, Україна) siruk.nat@meta.ua

Людмила МАРКІВСЬКА,
orcid.org/0000-0002-3017-5587
кандидат історичних наук,
завідувач кафедри документознавства та інформаційної діяльності
Приватного вищого навчального закладу «Академія рекреаційних технологій і права»
(Луцьк, Україна) markivska1@ukr.net

ЦЕНзуРА ЯК ЗАСІБ ІДЕОЛОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ В УРСР (20–50-ті РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті досліджується становлення та вплив політичної цензури і партійного контролю за культурним простором УРСР в 1920-1950-х роках. Цензура існує у будь-якій державі. Але політична цензура як прояв саме ідеологічної дискримінації є атрибутом держави тоталітарної, оскільки стоїть на сторожі збереження ідеологічної єдності. Тому, коли говоримо про тоталітаризм, можемо констатувати наявність дискримінації ідеологічної, проявом якої є заборона опозиційних думок та нав'язування режимом власних ідей. В тоталітарній державі ідеологізуються всі суспільні сфери, в тому числі й цензура, як механізм забезпечення ідеологічного тиску на культуру, науку, мистецтво. Відомо, що радянська влада продовжила практику царизму, використовуючи вільну думку і слово, прояви національної свідомості самотності. Та вона не просто продовжила, а поглибила і розвинула «традиції» Російської імперії, діючи більш масштабно й брутално, скувавши розум, волю та активність людей. Цензура стала головним знаряддям контролю партії-держави за засобами масової інформації, культурно-інтелектуальним життям суспільства. Система цензури дозволяла «відфільтрувати» величезний масив літературної, мистецької, наукової продукції, поставивши творчу працю на службу інтересам партії-держави та забезпечуючи тотальну ідеологічну обробку населення.

Існує багато підходів до значення слова «цензура». Аналізуючи семантику цього визначення, варто зупинитися на такому формулюванні – контроль влади за змістом і розповсюдженням інформації, друкованої продукції, музичних і сценічних творів, творів образотворчого мистецтва, кіно, фотоматеріалів, передач радіо і телебачення, веб-ресурсів, у деяких випадках – також приватного листування, з метою обмеження або недопущення поширення ідей і відомостей, визнаних владою шкідливими, небажаними для неї або суспільства в цілому. Як контроль держави, організації чи групи людей над публічним виявом думок і творчості індивіда, цензура неодноразово мала місце на території України.

Ключові слова: цензура, ідеологічний контроль, культура, партія, постанова.

Natalia SIRUK,
orcid.org/0000-0003-3504-9368
Candidate of Historical Sciences, Lecturer
at Volyn College
of National University of Food Technologies
(Lutsk, Ukraine) siruk.nat@meta.ua

Liudmyla MARKIVSKA,
orcid.org/0000-0002-3017-5587
Candidate of Historical Sciences,
Head of Department of Documentation and Information Activities
of Private Higher Education Institution “Academy of Recreational Technologies and Law”
(Lutsk, Ukraine) markivska1@ukr.net

CENSORSHIP AS A MEANS OF IDEOLOGICAL CONTROL IN USSR (20–50-IES OF XX CENTURY)

The article investigates the formations and influence of political censorship and party control over the cultural space of USSR in 1920s-1950s. Censorship exists in any state. But political censorship as a manifestation of ideological discrimination is an attribute of a totalitarian state, because it stands on the of ideological unity. So, when we talk

about totalitarianism, we can state that there is ideological discrimination, manifestation of which is the prohibition of oppositional thoughts and the imposition of their own ideas. In totalitarian state all social spheres are being ideologized, including censorship, as a mechanism for providing ideological pressure on culture, science and the arts. It's known that the Soviet authorities continued the practice of tsarism, eradication free thought and expression, manifestations of the national consciousness of identity. But it not only continued, it deepened and developed the "traditions" of the Russian Empire, acting on a larger and more brutal basis, shaking the mind, will and activity of the people. Censorship has become the main instrument of control of the party state by the mass media, cultural and intellectual society's life. The system of censorship allowed us to «filter» a vast array of literary, artistic, scientific production, putting creative work in the service of the interests of the party-state and providing total ideological treatment of the population.

There are many approaches to the meaning of the word "censorship". Analyzing the semantics of this definition, one should dwell on such a formulation – the control of power over the content and distribution of information, print, music and scenic works of fine arts, cinema, photo materials, broadcasts of radio and TV, web resources, in some cases also private correspondence, in order to limit or prevent the dissemination of ideas and information recognized by the authorities as harmful, undesirable to the public or to society as a whole. As a control of the state, organization or group of people over the public expression of thoughts and creativity of the individual has repeatedly taken place in Ukraine.

Key words: censorship, ideological control, culture, party, decree.

Постановка проблеми. Одним з ключових елементів політико-ідеологічного контролю за культурою, мистецтвом, наукою та загальножиттям, була цензура. Вона здійснювала щоденний нагляд за роботою газет, журналів, видавництв, за театрами, музеями, бібліотеками, радіомовленням і так далі. Цензура «просіювала» різноманітні інформаційні потоки, щоб не допустити будь-яких, навіть найменших, відступів від визначених ідейних стандартів. Україна, як завжди, була в епіцентрі уваги.

Аналіз досліджень. Українська та російська історіографія за останні 20 років представлена значним масивом монографій, збірниками статей та документальним матеріалом, з яких висвітлюється діяльність, формування органів цензури. Це, перш за все, Баран В. К., Шаповал Ю. І., Очеретянюк В. І., Федотова О. О. та ряд інших. Однак вивчення форм, методів діяльності органів цензури триває.

Мета. Проаналізувати роботу, механізми, функції та форми контролю органів цензури, зокрема «Головліту», в УРСР в 20-50 х роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Політичні репресії в радянській державі стали невід'ємною частиною тоталітарного режиму. Вище партійно-державне керівництво СРСР, застосовуючи державний терор, боролася з потенційною чи реальною опозицією, індивідуальним інакдумством, прагнуло взяти під контроль всі сфери життя суспільства, зокрема духовну. Політична цензура, виступаючи в ролі «ідеологічного жандарма» радянського суспільства, була покликана боротись із «ворогами народу і партії» не за допомогою силових методів, а шляхом обмеження їх інтелектуальної та творчої праці.

У процесі вивчення історії становлення та формування радянської системи політичного контролю можна виділити основні етапи її фор-

мування та більш локальні періоди становлення. Визначення хронологічних циклів історії радянської політичної цензури в Україні співпадає, по-перше, з політичною історією СРСР, по-друге, з історією української радянської культури, по-третє, з історією формування союзних (республіканських) органів цензури. Виходячи із широкого розуміння цензури як політичної системи, запропонована періодизація є певним синтезом вказаних підходів з урахуванням регіональних хронологічних меж. Для визначення основної функції політичної цензури як важливішої складової радянської державності слід вказати, що в її розвитку було чотири основні періоди:

- 1) з 1917 р. по 1930 р. (становлення);
- 2) з 1930 р. по 1953 р. (удосконалення);
- 3) з 1953 р. по 1984 р. (спроби пристосування до «лібералізації» та «стагнації»);
- 4) з 1985 р. по 1990 р. (мімікрія до «перебудови» та занепад).

Найважливішим поєднуваним механізмом у цій системі на межі 1940-х рр. стала політична цензура, що реалізовувалася через державні органи – Головне управління у справах літератури та видавництв (далі – ГОЛОВЛІТ) і Головний репертуарний комітет (Головрепертком). Саме цей встановлений порядок не змінювався до періоду революційних перетворень 1990-х рр., що знищили тоталітарний режим та його механізми влади. Процес зрощення партійного та державного апаратів призвів до їх функціонального об'єднання. Ця система отримала назву адміністративно-командної системи управління та стала визначальною ознакою радянського способу життя, що ґрунтувався на принципі хронічної підозри.

Огляд кола видань та аналіз літератури переконає в тому, що завдання органів військової цензури початку 20-х років ХХ століття сягали набагато далі, ніж збереження політичних,

економічних і військових таємниць. Це обумовило їх нову реорганізацію. Відповідно до постанови Ради народних комісарів РСФРР (далі – РНК РСФРР) від 21 грудня 1921 р. затверджувалось «Положення про політичний контроль». На його основі служба військової цензури ліквідовувалась і створювались відділи, відділення і пункти політичного контролю при секретно-оперативних підрозділах центральних і місцевих органів надзвичайних комісій. У повітах політконтроль здійснювали безпосередньо уповноважені надзвичайних комісій (Очеретянко, 1998).

З метою централізації органів цензури 6 червня 1922 р. Декретом РНК РРФСР було схвалене «Положення про Головне управління у справах літератури і видавництва (ГОЛОВЛІТ)» при Народному комісаріаті просвіти РРФСР і його місцевих органах. На теренах радянської України початок діяльності ГОЛОВЛІТУ було покладено постановою РНК УСРР від 11 серпня 1922 р., згідно з якою при Народному комісаріаті освіти УСРР створювалося Головне (пізніше Центральне) управління у справах преси, а при губернських політпросвітах – його місцеві підрозділи (Костишева, 2005). На нього покладалося:

а) попередній перегляд всіх призначених до опублікування або розповсюдження творів, як рукописних, так і друкованих, періодичних і неперіодичних видань, знімків, малюнків, карт тощо;

б) видача дозволу на право публікації окремих творів, а також періодичних і неперіодичних органів;

в) створення списків творів, заборонених до продажу і розповсюдження;

г) видання правил, розпоряджень і інструкцій у справах друку, видавництва, друкарень, бібліотек і книжкових магазинів.

Положення окреслювало і коло видань, які від початку заборонялися до публікації і розповсюдження. Серед них література, що містила агітацію проти радянської влади, розголошувала військові таємниці, збуджувала громадську думку шляхом викладення неправдивих відомостей (Очеретянко, 1998).

Тут же містився перелік питань, який мав враховуватись при видачі дозволу на розповсюдження будь-якої літератури та інформації. Він полягав:

а) у недопущенні до друку відомостей, що не підлягають розголошенню (у відповідності із затвердженим переліком);

б) у недопущенні до друку статей, які мають ворожий характер щодо Комуністичної партії та радянської влади;

в) у недопущенні всякого роду друкованих творів, через які проводиться ворожа ідеологія в основних питаннях (суспільства, релігії, економіки, національного питання, сфери мистецтва тощо);

г) у недопущенні бульварної преси, порнографії, сумнівної реклами тощо;

д) у вилученні зі статей найбільш гострих місць (фактів, цифр, характеристик), що компрометують радянську владу і Комуністичну партію (Очеретянко, 1998).

Отже, основні напрями діяльності новоствореної установи визначалися відповідним положенням і полягали у тому, щоб забезпечувати ефективний цензурний нагляд за культурою, наукою та мистецтвом. Зрозуміло, що політичний контроль здійснювався виходячи з настанов, визначених правлячою партією. Саме цензура впроваджувала щоденний нагляд за роботою газет, журналів, видавництв, за театрами, музеями, бібліотеками, радіомовленням і так далі. Вона, так би мовити, просіювала різноманітні інформаційні потоки, щоб не допустити будь-яких, навіть найменших, відступів від визначених ідейних стандартів.

Дієвий та багатофункціональний механізм політичної цензури протягом 1920-1930-х рр. охопив усі сфери культурного життя України. Цензурні обмеження завдали великої шкоди українській культурі в цілому. Ведучи боротьбу із «буржуазно-націоналістичними» напрямками в літературі, театрі, кіно, музиці, впроваджуючи ідеологічні стандарти для митців, радянська влада знищувала їх, як морально, так і фізично. Знищення відбувалось не лише за допомогою фізичної розправи. Закриття архівів для науковців, видавництв, театрів для окремих авторів позбавляло їх матеріального добробуту та можливості творити. Вилучення книг з обігу, внесення їх до переліку творів, заборонених до використання через «ідеологічну недосконалість», приводило до «загибелі» авторів у пам'яті людей.

Попередній контроль у системі політичної цензури був чи не найефективнішою і досконалою її формою. Вже на цій першій стадії цензурного перегляду вилучалась велика кількість «ідеологічно шкідливих творів». Та крім попереднього контролю, який займав велику кількість часу та сил органів цензури, існували контроль наступний та військовий. Вони поставали як методи впливу та стримування суспільних ідей та думок, що не відповідали стереотипам радянського життя. В 1920-1930-х рр. поняття каральної цензури набуло буквального значення. В роботі колегій Головліту і його місцевих органів брали участь

представники Державного політичного управління при Народному комісаріаті внутрішніх справ, що засвідчувало неминучість покарання за розголошення певної інформації. Між двома відомствами встановлювались тісні контакти щодо санкцій відносно авторів-порушників, тиражів видань, окремих екземплярів, що вимагають вилучення й утилізації та іншого. Потрапляючи під наступну цензуру, друкована продукція вилучалась з обігу повністю або ж окремими тиражами (Бабюх, 2007).

У липні 1946 р. було створено Головне управління у справах літератури та видавництва при Раді Міністрів УРСР, іншими словами – Головліт УРСР. Цей орган цензорського контролю керувався низкою документів, насамперед, «Переліком відомостей, заборонених до опублікування у відкритій пресі». Головліт УРСР повинен був стояти на сторожі політичних, ідеологічних, військово-економічних інтересів режиму. У післявоєнний період на всю територію СРСР, у тому числі й в Україну, потрапила велика кількість іноземної літератури. За джерелами надходжень вона поділялася на три основні категорії:

- а) трофейну;
- б) поточну (надходила за підпискою);
- в) літературу, яку отримували органи цензури в якості подарунків від різних іноземних громадських організацій.

У зв'язку з цим в органах цензури з'явився новий напрям діяльності – опрацювання численної трофейної літератури, що потрапила в країну після війни. Загальна кількість цієї літератури, що надійшла в Радянський Союз, переважно німецькою мовою, нараховувала декілька мільйонів примірників (РДАСПІб).

В одному з документів, що стосувався роботи органів цензури, начальник Головліту УРСР К. Полонник зазначав: до міністерств, підприємств та установ із Німеччини, інших країн надходить трофейна література, серед якої «є антирадянські матеріали, що підлягають вилученню та знищенню на місці <...>». В Україні трофейна література була отримана в 14 областях, більш як 100 організаціях в кількості 213,6 тисяч примірників. У 1947 р. Головліт СРСР розіслав всім міністерствам накази, які визначали порядок надходження і використання трофейної літератури, що обов'язково повинна була проходити цензуру (РДАСПІ). Як правило, таку літературу тримали в закритих книжкових фондах бібліотек, забезпечивши її «недоторканість» (Шаповал, 2001: 175).

У червні 1947 р. Президія Верховної Ради СРСР прийняла Указ про збереження державної

таємниці, що поживило діяльність органів цензури. Тоді ж Головліт СРСР звернувся з пропозицією до Ради Міністрів СРСР – зобов'язати керівників міністерств, відомств і організацій самим визначити коло питань і відомостей, що їх не можна друкувати відкрито. На підставі одержаних пропозицій навесні 1948 р. союзний уряд прийняв документ, яким визначив коло відомостей, що становлять державну таємницю і не можуть публікуватися у відкритій пресі (Баран, 1994: 105).

Одним з важливих напрямків діяльності органів цензури в цей період був ретельний контроль за букіністичними магазинами. 19 липня 1947 р. Політбюро ЦК КП(б)У ухвалило спеціальну постанову «Про контроль за торгівлею букіністичною літературою». За вимогою керівних партійних органів була проведена суцільна перевірка всіх магазинів України, які торгували букіністичною літературою, щоб не допустити порушень правил торгівлі літературою та вимог цензорського контролю. У вересні 1947 р. керівник Головліту УРСР К. Полонник доповів секретарю ЦК КП(б)У з питань ідеології К. Литвіну, що в республіці встановлено жорсткий контроль за букіністичною торгівлею. За його словами, кожні 3–5 днів цензори облітів перевіряли літературу, що надходила до мережі; двічі на місяць цензори без попередження перевіряли книжкові фонди букіністичних магазинів. Такий порядок забезпечував постійний нагляд за роботою книгарень і за фондом літератури, яка в них знаходилась (Баран, 1994: 106).

Значну увагу органи цензури приділяли роботі бібліотек. Упродовж 1947 р. вони провели ревізію книжкових фондів усіх бібліотек України. Однак ця ревізія не дала належного ефекту, оскільки питання вилучення «шкідливої літератури» залишалося до кінця не врегульованим. Тому Головліт СРСР видав «Зведений список літератури, що підлягає вилученню з бібліотек громадського користування». Цей список охоплював понад чотири тисячі назв книг, які потрапили в число заборонених згідно з наказами цензури за 1933 – 1947 рр. (Водоп'янов, 1997: 435–438). В одній з постанов Головліту УРСР, яка стосувалася перевірки книжкових фондів у бібліотеках України, вказувалося на «засміченість ворожою, буржуазно-націоналістичною літературою книжкових фондів бібліотек <...>», особливо в західних областях республіки. З огляду на такий стан справ, Рада Міністрів УРСР зобов'язала Головліт УРСР провести чергову перевірку книжкових фондів у всіх бібліотеках України, щоб виправити виявлені недоліки (ЦДАВОВУ, 1948: 31).

Місцеві органи влади повинні були підібрати в кожній області групи по 10–15 кваліфікованих спеціалістів, здатних здійснювати заплановані перевірки. Із книготорговельної мережі та бібліотек громадського користування було вилучено чимало видань, зокрема «Нарис історії української літератури» (під редакцією С. І. Маслової та Є. П. Кирилюка); «Історія України – короткий курс» (під редакцією С. М. Білоусова, К. Г. Гуслистого, М. Н. Петровського); всі твори М. С. Грушевського і В. К. Винниченка за всі роки, усіма мовами та інші (ЦДАВОВУ, 1948). Окрім того, починаючи з другої половини 40-х рр. ХХ століття існував зведений список «політичної шкідливої літератури», який нараховував 7 тисяч назв книжок, що підлягали вилученню з бібліотек загального користування. З-поміж інших, вилученню підлягали твори авторів, які стали жертвами ідеологічних кампаній, проведених в останній період сталінщини, – проти «буржуазних космополітів», «критиків-антипатріотів», проти вчених-генетиків і так далі (Баран, 1994: 106).

У січні 1949 р. Головліт СРСР виробив «Перелік відомостей, заборонених до опублікування у відкритій пресі». Було запроваджено жорстокіші обмеження змісту друкованої продукції та повну заборону видань з окремих питань, зокрема про наявність і діяльність науково-дослідних та інших закладів, що займалися проблемами атомної енергетики, ракетної техніки. Цього ж року було створено спеціальний відділ цензорського контролю науково-технічної літератури. З метою неухильного виконання владних директив в усіх облітах здійснювалися відповідні перевірки, проводилися заняття з вивчення переліків, інструкцій, введено складання цензорами «техмінімуму» (знання основних відомчих документів). Начальників республіканських, крайових органів цензури,

керівників облітів зобов'язували підвищувати вимогливість до контрольованих видань та відповідальність за їх політико-ідеологічний зміст.

Згідно з інструктивними документами Головліту УРСР, про всі недоліки ідеологічного характеру належало інформувати місцевих партійних керівників, щоб вони впливали на редакторів газет і журналів, керівників видавничих організацій, які санкціонували до друку твори з ідеологічними хибами. Начальники республіканських Головлітів були зобов'язані спеціальними донесеннями інформувати союзний Головліт про всі випадки затримки друкованих матеріалів та радіопередач. Перед надходженням у продаж вся література, що закуповувалась книгарнями, підлягала обов'язковій цензорській перевірці. Посилювався нагляд за вивезенням літератури і тими виданнями, які надходили з-за кордону. Лише за 1946–1949 рр. було заборонено для відкритого користування понад 441 тисяч іноземних видань і здійснено понад 32 тисячі вилучень літератури, що надійшла до СРСР (ЦДАВОВУ, 1946: 59)

Висновки. Таким чином, повоєнні роки виявилися завершальним етапом формування в країні сталінського абсолютизму, в тому числі в духовній сфері. Тоталітарний режим усілякими засобами утверджував притаманні йому ідеологічні догми, прагнув сформувати відповідну суспільну свідомість, світогляд громадян. Одним з ефективних засобів такого контролю була цензура та орган, що забезпечував ефективний цензурний нагляд за культурою, наукою та мистецтвом – Головне управління у справах літератури і видавництва (ГОЛОВЛІТ). Така спрямованість державної політики гальмувала розвиток української культури і завдавала великих втрат інтелектуальному потенціалу нації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баран В. К. Цензура в системі тоталітаризму. *Сучасність*. 1994. № 6. С. 104–117.
2. История советской политической цензуры : документы и комментарии / под ред. З. К. Водопьянова. Москва : РОССПЭН, 1997. 672 с.
3. Костилова С. О. Документи Головліту УРСР як джерело вивчення системи політико-ідеологічного контролю над друкованими ЗМІ. *Проблеми історії України : факти, судження, пошуки*. Вип. 13. Київ, 2005. С. 107–117.
4. Российский государственный архив социально-политической истории (РДАСПИ). Ф. 17. Оп. 132. Д. 149. Записки Главлита и заключения сектора издательств о работе Главлита и предложение по усилению охраны государственной охраны государственной тайны, об изъятии некоторых книг из библиотек общего пользования и книготорговой сети.
5. РДАСПИ. Ф. 17. Оп. 132. Д. 97. Записки, справки местных партийных органов, Главлита СССР, ВЦСС с заключениями сектора культурно-просветительских учреждений по вопросам работы библиотек, об изъятии политически вредных книг.
6. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВОВУ). Ф. 4605. Оп. 1. Спр. 20. Накази Головліту УРСР по основній діяльності за 1948 рік.
7. ЦДАВОВУ. Ф. 4605. Оп. 1. Спр. 11. Накази Головліту УРСР по основній діяльності за 1946 рік.
8. Шаповал Ю. І. Україна ХХ століття : особи та події в контексті важкої історії. Київ : Генеза, 2001. 560 с.
9. Очеретянко В. І. Політична цензура в системі контролю за особистістю та суспільством : до 80-річчя створення радянської цензури. *З архівів ВУЧК, ГПУ, НКВД, КГБ*. 1998. № 1/2 (6/7). С. 70–79.

10. Бабюх В. А. Діяльність політичної цензури як форма ідеологічного контролю в Україні (1920-1930-ті рр.). *Історія України. Маловідомі імена, події, факти* : збірник статей. Вип. 34. 2007. С. 12–23.

REFERENCES

1. Baran V. K. Tsenzura v systemi totalitaryzmu [Censorship in the system of totalitarianism]. *Suchasnist*. 1994. N. 6. Pp. 104–117 [in Ukrainian].
2. Istoriiya sovetskoy politicheskoy tsenzuri : dokumenti i kommentarii / pod red. Z. K. Vodopyanova [History of Soviet Political Censorship: Documents and Comments]. Moscow : ROSSPEN, 1997. 672 p. [in Russian].
3. Kostylieva S. O. Dokumenty Holovlitu URSSR yak dzherelo vyvchennia systemy polityko-ideolohichnoho kontroliu nad drukovanyimi ZMI [Documents of the Main Committee of the USSR as a source of study of the system of political and ideological control over the print media]. *Problemy istorii Ukrainy : fakty, sudzhennia, poshuky*. Vyp. 13. Kyiv, 2005. Pp.107—117 [in Ukrainian].
4. Rossiiskyi derzhavnyi arkhiv sotsialno-politychnoi istorii (RDASPY). F.17. Op. 132. D. 149. Zapiski Glavlita i zaklyucheniya sektora izdatelstv o rabote Glavlita i predlozhenie po usileniyu okhrany gosudarstvennoy okhrany gosudarstvennoy tayny, ob izyatii nekotorykh knig iz bibliotek obshchego polzovaniya i knigotorgovoy seti [Notes by Glavlit and the conclusions of the publishing sector on Glavlit's work and a proposal to strengthen the protection of state protection of state secrets, on the removal of some books from public libraries and the bookselling network]. [in Russian].
5. RDASPY. F.17. Op. 132. D. 97. Zapiski, spravki mestnykh partiynykh organov, Glavlita SSSR, VTsSS s zaklyucheniyami sektora kulturno-prosvetitskikh uchrezhdeniy po voprosam raboty bibliotek, ob izyatii politicheski vrednykh knig [Notes, certificates of local party bodies, the Glavlit of the USSR, the All-Union Central Council of Writers with conclusions of the sector of cultural and educational institutions on the work of libraries, on the seizure of politically harmful books]. [in Russian].
6. Tsenralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta upravlinnia Ukrainy (TsDAVOVU). F. 4605. Op. 1. Spr. 20. Nakazy Holovlitu URSSR po osnovnii diialnosti za 1948 rik [Orders of the Main Committee of the USSR for the main activity for 1948]. [in Ukrainian].
7. TsDAVOVU. F. 4605. Op. 1. Spr. 11. Prikazy Glavlita USSR pri SM USSR po osnovnoy deyatelnosti za 1946 god. [Orders of the Glavlit of the Ukrainian SSR at the Council of Ministers of the Ukrainian SSR on core activities for 1946]. [in Russian].
8. Shapoval Yu. I. Ukraina XX stolittia: osoby ta podii v konteksti vazhkoï istorii [Twentieth Century Ukraine: Persons and Events in the Context of a Difficult History]. Kyiv : Geneza, 2001. 560 p. [in Ukrainian].
9. Ocheretianko V. I. Politychna tsenzura v systemi kontroliu za osobystistiu ta suspilstvom : do 80-richchia stvorennia rad. tsenzury [Political censorship in the system of control over the individual and society: To the 80th anniversary of the creation of Soviet censorship]. *Z arkhiviv VUChK, HPU, NKVD, KHB*. 1998. N. 1/2 (6/7). Pp. 70–79 [in Ukrainian].
10. Babiukh V. A. Diialnist politychnoi tsenzury yak forma ideolohichnoho kontroliu v Ukraini (1920-1930-ti rr.) [Activity of political censorship as a form of ideological control in Ukraine (1920s-1930s)]. *Istoriia Ukrainy. Malovidomi imena, podii, fakty* : zbirnyk statei. Vyp. 34. 2007. Pp. 12–23 [in Ukrainian].

УДК 94:347.961] (477.73-21) «1866/1917»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204051>

Наталія ШЕВЧЕНКО,
orcid.org/0000-0002-6570-4944
кандидат історичних наук,
старший викладач кафедри історії
Чорноморського національного університету імені Петра Могили
(Миколаїв, Україна) srebro777981@gmail.com

З ІСТОРІЇ МИКОЛАЇВСЬКОГО НОТАРІАТУ (1866–1917 РР.)

У статті розглядається проблема становлення і розвитку нотаріату в Миколаєві протягом другої половини XIX – на початку XX ст. Визначається історія виникнення нотаріату, показано, як змінилося становлення і функціонування нотаріату після прийняття Положення про нотаріальну частину 14 квітня 1866 р.

Згідно з Положенням, нотаріат був виділений у самостійний, порівняно незалежний від судової частини інститут із досить широким колом повноважень. Утворивши орган публічної діяльності, держава спробувала гарантувати йому точне і певне становище в громадському і суспільному ладі, упорядкувати здійснювані нотаріальні дії та встановити свій контроль шляхом реєстрації угод із нерухомим майном.

Відповідно до Положення у столицях, губерніях і повітових містах, а в разі потреби і в повітах почали відкривати нотаріальні контори. У роботі зосереджена увага на виникненні та роботі нотаріальних контор у м. Миколаєві. Також зазначено імена нотаріусів, адреси їхніх контор та сферу їхньої діяльності.

Встановлено основні причини збільшення кількості нотаріальних контор. Зокрема, це було пов'язано, по-перше, з економічним розвитком Миколаєва і, по-друге, з кількістю здійснюваних нотаріусами однієї контори нотаріальних актів.

У цій статті визначено основні вимоги до осіб, що займалися нотаріальною діяльністю у згаданій період. Окрім того, що нотаріус мав складати іспит, вміти вести діловодство, мати відповідний вік, ці особи мали вносити грошову заставу (до 25 тис. крб у столицях, до 15 тис. крб у губернських містах та до 10 тис. крб у повітах).

Встановлено обов'язки та сферу діяльності нотаріусів міста Миколаєва. Зазначені нотаріуси займалися вчиненням таких актів: заставні, купчі, дарчі, духовні, роздільні акти, акти про підтвердження права власності на нерухоме майно, договори, довіреності тощо.

Найголовнішою функцією нотаріусів було вчинення угод із нерухомим майном. При кожному окружному суді утворювався нотаріальний архів, де зосереджувалися всі документи щодо угод із нерухомим майном округу. Усі молодші нотаріуси зобов'язані були щорічно надсилати свої книги в архів.

Ключові слова: нотаріат, положення, нотаріальна контора, нотаріус, нотаріальні акти.

Nataliia SHEVCHENKO,
orcid.org/0000-0002-6570-4944
Candidate of Historical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of History
Petro Mohyla Black Sea National University
(Mykolaiv, Ukraine) srebro777981@gmail.com

FROM THE HISTORY OF MYKOLAIV NOTARY (1866–1917)

The article deals with the problem of formation and development of a notary in Mykolaiv during the second half of the 19th century and at the beginning of the 20th century. The history of the notary's origin is determined and there are shown the changes in the formation and functioning of the notary after the adoption of the Regulations on the Notary Part on April 14, 1866.

According to the Regulations, the notary was distinguished into an autonomous, relatively independent from the judicial part of the institute with a rather wide range of powers. Creating a body of public activity, the state tried to guarantee this body an accurate and definite position in the public and social order; to arrange the notarial actions that are carried out and to establish its control by registering real estate transactions.

In accordance with the Regulations in the capitals, provinces and county towns, and if it is necessary in the counties the notary offices were opened. The work focuses on the emergence and functioning of notary offices in Mykolaiv. There were also indicated the names of notaries, the address of their offices and the sphere of their activity.

The main reasons for the increase of the number of notary offices have been identified. In particular, it was connected, firstly, with the economic development of Mykolaiv and, secondly, with the number of notarial acts carried out by notaries of each office.

This article defines the basic requirements for persons engaged in notarial activities during this period. Except that notary was required to be of a certain age and to know the basics of paperwork, and to take the exam, these persons had to make a cash deposit (up to 25 thousand rubles in capitals, up to 15 thousand in provincial cities and up to 10 thousand in counties).

Duties and sphere of activity of notaries of Mykolaiv were defined. These notaries were engaged in the following acts: mortgages, bills of sale, gifts, wills, separate acts, acts confirming the ownership of real estate, contracts, power of attorney, etc.

Key words: notary, regulations, notary office, notary, notarial acts.

Постановка проблеми. У сучасних умовах необхідність демократизації політичної системи суспільства і потреби в модернізації його економічної сфери визначають підвищену актуальність вивчення всіх питань і проблем, пов'язаних із розвитком громадянського суспільства та правової держави. Нотаріат нині не є суто юридичним органом, він виступає як система захисту прав та законних інтересів громадян. Поняття «нотаріат» походить від латинського слова «note», що в перекладі означає «знак». Історія нотаріату тісно пов'язана з розвитком цивільного обороту. Нотаріат виник як інститут, покликаний захищати приватну власність і забезпечувати безперечність майнових та інших прав учасників торгових та інших угод.

Постановка проблеми. Важливим питанням історії миколаївського нотаріату в II половині XIX – на початку XX ст. є розуміння того, з якого моменту нотаріат став офіційним законодавчим органом, а дії та рішення осіб, що здійснювали нотаріальну діяльність, є правовими. З огляду на економічну та соціальну ситуації в Миколаєві у другій половині XIX ст. постає логічне питання, чи була потреба в нотаріусах і яку роль вони відіграли в місті.

Мета статті полягає у висвітленні історії виникнення та функціонування нотаріату в м. Миколаєві у 1866–1917 рр., а також у визначенні основних вимог та обов'язків нотаріусів і особливостей діяльності нотаріальних контор у м. Миколаєві в II половині XIX – на початку XX ст.

Виклад основного матеріалу. Як інститут права нотаріат з'явився в Стародавньому Римі у III ст. до н. е. Перша згадка про професію «табеліонів» мала місце за часів римського імператора Костянтина (316 р. до н. е.). Це були особи, які не були державними службовцями, але під контролем держави складали за винагороду юридичні акти, судові папери, проекти правочинів. Саме цей найдавніший інститут придбав пізніше назву «нотаріат» (Олейнова, 2004: 13). Після падіння Західної Римської імперії (476 р.) інститут нотаріату, отримавши у Франції, Італії й Німеччині широку організацію з боку законодавця, разом із римським матеріальним правом був акцептований та асимільований європейськими народами (Нелін, 2013: 15).

У процесі визначення місця нотаріату в контексті розвитку права України необхідно пам'ятати, що цей інститут формувался як складова частина національної правової культури. Вважається, що нотаріальна діяльність на території України розвивалась у контексті західноєвропейських тради-

цій. Не варто забувати, що окремі регіони України розвивались у різних умовах формування права і перебували під впливом правових систем інших держав. Зокрема, зі сходу – Росії, заходу – Австро-Угорщини, Литви, Польщі, південного заходу – Туреччини (Єфіменко, 2010).

Входження України до складу Російської імперії призвело до запозичення російського суспільно-державного інституту нотаріату в нашу країну. Згодом вона дедалі більше втрачала риси автономії, на її території запанували російські закони, а організація та зміни в нотаріальній справі проводилися за загальнодержавними нормативними актами (Давиденко, 2010: 25).

У першій половині XIX ст. функції нотаріату визначалися частиною 1 тому X Зводу законів Російської імперії. Нотаріально оформлялися не тільки купівля–продаж, але й міна нерухомого майна (міна рухомого майна не вимагала письмової форми договору). У роки правління Миколи I при палатах цивільного суду (у повітах – при повітових судах) існували особливі «кріпосні відділення», що склалися з кріпосних писарів і наглядачів. Їм доручалося укладання відповідних актів, які вносилися в «доповідну книгу», що надходила на розгляд до суду.

Криза судової системи, що болісно відчувалася в усіх прошарках суспільства, змусила прискорити розробку нового законодавства про судоустрій і процес, покликаний визначити основні засади майбутньої судової системи, в тому числі й нотаріату, оскільки його реформування було складовою частиною зазначених перетворень. Відсутність точних постанов про порядок визначення нотаріусів, відмінність їх від маклерів, порядок посвідчення в особистості сторін і достовірності актів, а з іншого боку – складність кріпосного порядку, у зв'язку з властивими дореформним судовим установам зловживаннями і тяганиною, робили реформу нотаріальної справи настійно необхідною (Афанасьєва, 2014: 18–20).

29 вересня 1862 р. Олександр II затвердив «Основні положення про перетворення судової частини в Росії», що містили і концепцію перебудови нотаріату. Пункт 9 «Основних положень» поставив перед Другим відділом імператорської канцелярії завдання скласти проект Положення про нотаріальну частину (ЦДІА України. Ф. 485, оп. 1, спр. 15473, арк. 38; Долинська, 2017: 13).

Згідно з Судовими статутами, затвердженими 20 листопада 1864 р., нотаріуси перебували при судових установах (ст. 11). У ст. 420 цього документа говорилося: «У столицях, губернських і повітових містах, а в разі потреби і в повітах,

перебувають нотаріуси, які завідують, під наглядом судових місць, вчиненням актів та іншими діями з нотаріальної частини на підставі про них положення». Таким чином, нотаріат повністю увійшов у систему судів Російської імперії (Афанасьєва, 2014: 20).

У Російській імперії нотаріат як правовий інститут у вигляді, що наближається до сучасності, з'явився після затвердження Положення про нотаріальну частину 14 квітня 1866 р., коли було видано низку нормативних актів, покликаних регулювати окремі аспекти діяльності нотаріусів та порядок введення в дію цього Положення (ЦДДА України, Ф. 485. Оп. 1. Спр. 15473. Арк. 39–51). У його основу лягли нотаріальні положення трьох держав: Франції від 16 березня 1803 р., Австрії від 21 травня 1855 р. і Баварії від 1861 р., зміст яких найбільше відповідав традиціям і потребам держави (Денисюк, 2012: 98). У процесі складання Положення були використані деякі російські законодавчі акти: Загальне положення про селян, що вийшли з кріпацтва, Загальна постанова про губернії, Звід законів цивільних, Торговий статут, Вексельний статут, Статут про мита.

Положення про нотаріальну частину було надруковано в ч. I т. XVI Зводу законів Російської імперії. Воно містило 217 статей, з яких: ст.ст. 1–41 – про влаштування нотаріальної частини, ст.ст. 42–56 – про нотаріальні архіви і старших нотаріусів, ст.ст. 57–64 – про нагляд за нотаріусами та їхню відповідальність, ст.ст. 65–192 – про правовий статус і порядок дій молодших і старших нотаріусів, ст.ст. 192–217 – про нотаріальні витрати (Ахмедов, 2007: 20).

Згідно з Положенням, нотаріат був виділений у самостійний, порівняно незалежний від судової частини інститут із досить широким колом повноважень. Утворивши орган публічної діяльності, держава спробувала гарантувати йому точне і певне становище в громадському і суспільному ладі, упорядкувати здійснювані нотаріальні дії та встановити свій контроль шляхом реєстрації угод із нерухомим майном (Олейнова, 2004: 46).

Відповідно до Положення у столицях, губерніях і повітових містах, а в разі потреби і в повітах почали відкривати нотаріальні контори. Нотаріуси призначалися головами судової палати за поданням голів окружних судів. Згідно зі ст. 1 Положення, нотаріуси перебували при окружних судах. Завідування нотаріальною частиною під наглядом судових місць доручалося нотаріусам і старшим нотаріусам, які очолювали нотаріальні архіви. Старший нотаріус вів діловодство (книги, реєстри, книги для обліку стягуваних

мит тощо), сам жодних угод не вчиняв, однак за статусом і цензом прирівнювався до члена окружного суду (Нелін, 2014: 7).

Завідування нотаріальною частиною в столичних, губернських, повітових містах і повітах було доручено молодшим нотаріусам. Вони перебували у відомстві тих окружних судів, в окрузі яких було визначено місцезнаходження їх контори. Відповідно, нотаріус мав право виконувати нотаріальні дії в тих повітах, на територію яких поширювалась підсудність окружного суду. Угоди, укладені за межами округу, визнавались недійсними (Шевчук, 2014: 159).

За законом, молодші нотаріуси вчиняли такі дії: засвідчували в явочному порядку домашні акти; здійснювали протести векселів, заставні та морські протести; засвідчували вірність копій документів та вірність підписів на домашніх документах; приймали на зберігання документи; видавали різного роду документи, витяги, копії, довідки тощо (Нелін, 2012: 13).

Окружні суди мали право контролю й ревізії діяльності нотаріусів. Відповідальність нотаріусів була такою самою, як і працівників суду. Однак судові органи вважали нотаріальну діяльність скоріше комерційною, ніж державною. Судді-ревізори не вистачало часу вникати в нотаріальну діяльність й оцінювати нотаріальні акти на предмет їх законності, тому що вони були надмірно зайняті розглядом судових справ в окружних судах.

Найголовнішою функцією нотаріусів було вчинення угод із нерухомим майном. При кожному окружному суді утворювався нотаріальний архів, де зосереджувалися всі документи щодо угод із нерухомим майном округу. Усі молодші нотаріуси зобов'язані були щорічно надсилати свої книги в архів (Нелін, 2014: 7).

Кількість нотаріусів залежала від низки обставин: по-перше, враховувалася чисельність населення відповідної місцевості; по-друге, особливі обставини (згідно зі ст. 4 Положення). Міністерство юстиції складало розклад штатної чисельності нотаріусів, який узгоджувався з Міністерством внутрішніх справ і фінансів (Афанасьєва, 2014: 72).

27 червня 1867 р. було затверджено Правила про порядок введення в дію Положення про нотаріальну частину і Тимчасовий тариф для винагороди нотаріусів та осіб, які їх заміщають. У цих правилах зазначалося, що воно діє в тих місцевостях, де вже відкриті судові установи, передбачені Судовими статутами 1864 р. (Виноградов, 1916: 392–393).

Нотаріальні контори в м. Миколаїв та прилеглих районах знаходились у відомстві Херсонського окружного суду, «Положення про нотаріальну частину», в округах якого вводилось із 13 квітня 1869 р. (ЦДІАК. Ф. 707, Оп. 35. Спр. 7. Арк. 28). Згідно зі штатним розкладом у місті передбачалося дві посади нотаріусів (Настольная книга, 1896: 4), якими були призначені М. Д. Белін-Белінович (контора розташовувалася на вул. Бульварній, 11) і титулярний радник І. А. Поржицький (вул. Таврійська, 40) (Павловський, 1869: 97). Діяльність М. Д. Белін-Беліновича за документами простежується протягом 1869–1878 рр. (Державний архів Миколаївської області, Ф. 379. Оп. 1. Арк.1), а І. А. Поржицького упродовж 1869–1882 рр. (Державний архів Миколаївської області. Ф. 383. Оп. 1. Арк. 1–2).

У 1873 р. в місті дозволили відкрити третю нотаріальну контору, завідував якою М. П. Каверін (роки діяльності – 1873–1892) (Державний архів Миколаївської області, Ф. 149. Оп. 1. Арк. 1–7). Із 1880 до 1907 рр. замість закритої контори М. Д. Белін-Беліновича нотаріусом працював купецький син С. К. Кузнецов (Державний архів Миколаївської області. Ф. 230, оп. 1, спр. 10600, арк. 33, 43). Його контора розташовувалася по вул. Глазенапівській, 14, працювала щоденно, крім недільних і святкових днів, з 9:00 до 17:00 (Адрес-календарь, 1899: 253).

Із 1884 до 1920 рр., після закриття нотаріальної контори І. А. Поржицького його штатне місце зайняв колезький асесор М. Л. Ісаченко. Контора працювала на вул. Рождественській, 12, була відкрита щоденно в будні дні з 9:00 до 17:00, а в недільні і святкові дні виключно для прийому платежів за терміновими векселями – з 12:00 до 13:00 (Державний архів Миколаївської області, Ф. 143, оп. 1, передмова до опису, арк. 1).

Нотаріуса М. П. Каверіна згодом замінив І. Ф. Бартошинський (роки діяльності – 1893–1908) (Державний архів Миколаївської області, Ф.150, Оп.2,3, Арк.1-4), контора якого знаходилася на вул. Потьомкінській, 51 (Адрес-календарь, 1899: 253). Контора працювала щоденно, крім недільних і святкових днів, з 8 год. ранку до 16 год. вечора.

Отже, до 1899 р. у м. Миколаїв працювало три нотаріальні контори. Але з часом виникла потреба у збільшенні посад нотаріусів, що було пов'язано, по-перше, з економічним розвитком міста і, по-друге, кількістю здійснюваних нотаріальних актів нотаріусами однієї контори. Так, 18 листопада цього року Міська управа звітувала Миколаївському військовому губернатору С. П. Тиртову,

що швидке зростання м. Миколаєва, розвиток у ньому комерційних, промислових підприємств і заводів значно збільшили кількість нотаріальних угод і різного роду актів, тоді як кількість нотаріусів залишилася незмінною з часу введення судових установ. У зв'язку з цим міська управа просила про відкриття в місті з понад 100 тис. населення четвертої нотаріальної контори, пояснюючи це такими цифровими даними: у 1896 р. у місцевих нотаріусів було вчинено різного роду угод і актів 863; у 1897 р. ця цифра зросла до 1022; у 1898 р. – до 1448. Записано було за реєстром номерів: у 1896 р. – 20 720; у 1897 р. – 23 786; у 1898 р. – 26 903. Таким чином, у період останніх трьох років кількість угод збільшилась на 585 і кількість номерів за реєстрами – на 6 183 (Державний архів Миколаївської області. Ф. 230. Оп. 1. Спр. 14411. Арк. 1-1 зв.). Після вивчення цього питання Міська дума вирішила його позитивно, дозволивши відкрити в місті на вул. Глазенапівській, 13, четверту нотаріальну контору, якою завідував В. І. Штулькерц (роки діяльності – 1900–1915 рр.). Контора працювала щоденно, крім недільних і святкових днів, з 9:00 до 18:00 (Адрес-календарь, 1901: 104).

Упродовж наступних років нотаріальні контори в місті утримували також: статський радник П. Л. Містюк (роки діяльності – 1908–1920 рр.; контора розташовувалася на розі Рождественської і Потьомкінської вулиць) (Державний архів Миколаївської області. Ф. 146. Оп. 1. Передмова до опису, арк. 1), колезький асесор Е. Л. Будковський (1908–1914 рр.; Глазенапівська, 16) (Державний архів Миколаївської області. Ф. 151. Оп. 1-4. Арк. 1–49) і В. Г. Мілеант (1914–1920 рр.) (Державний архів Миколаївської області, Ф. 144. Оп. 1. Передмова до опису, арк. 1). Загалом, за даними на 1913 р. у Херсонській губернії нараховувалося 56 нотаріусів (Вся Одесса, 1913: 40–45).

Отже, в м. Миколаєві упродовж 1869–1917 рр. працювали десять нотаріусів. Це дає змогу констатувати, що штат нотаріальних контор у місті був заповнений повністю. Зазначені нотаріуси займалися вчиненням таких актів: заставні, купчі, дарчі, духовниці, роздільні акти, акти про підтвердження права власності на нерухоме майно, договори, довіреності тощо (Державний архів Миколаївської області. Ф. 143. Оп. 1. Передмова до опису. Арк. 1).

Про відкриття вакансії на посаду нотаріуса друкувалася публікація в місцевій пресі. Будь-яка особа, що задовольняла встановленим вимогам, мала скласти іспит. Недопущена до іспиту особа отримувала постанову із зазначенням причин

відмови. Повторне складання іспиту дозволялося лише через рік (Ахмедов, 2007: 22).

Нотаріуси призначалися старшим головою судової палати з осіб, які склали іспит та внесли грошову заставу. У тих місцевостях, де посада нотаріуса визнавалася необхідною, але бажаючих зайняти вакансію не було, передбачалося призначення його від уряду. Нотаріус, що призначався таким чином, був державним службовцем, користувався такими самими перевагами і правами, як і секретар окружного суду, заробітна плата йому призначалася Міністерством юстиції (Долгов, 2005: 62). Праця всіх інших нотаріусів оплачувалася особливим збором, який вони стягували з осіб, які зверталися до них за послугами. Частина цього збору йшла на користь скарбниці, місцевих зборів, а решта – на користь нотаріуса (Нелін, 2012: 13).

Суттєві зміни були внесені до вимог кадрового складу нотаріальних органів. Якщо до початку реформування нотаріату, для того щоб стати писарем або наглядачем кріпосних справ, закон вимагав від кандидата здатності до викладу актів, знання законів, добросчесної поведінки і чесності, а для того, щоб отримати посаду нотаріуса або маклера за Зводом законів 1857 р. кандидату достатньо було бути просто грамотним, то Положення про нотаріальну частину 1866 р. значно розширило і посилило вимоги, що висувалися до кандидатів на нотаріальні посади. Тепер нотаріусом міг бути лише російський підданий, що досяг повноліття (21 року), несудимий, який не був державним чи просто службовцем, успішно склав іспити на вміння правильно оформляти різноманітні акти та на знання нотаріального діловодства, необхідних для нотаріуса законів, і вніс грошову заставу (до 25 тис. крб у столицях, до 15 тис. крб у губернських містах та до 10 тис. крб у повітах) (Ахмедов, 2007: 46–47).

Існувало й обмеження за національно-віросповідним принципом. Так, нотаріусами не могли бути особи єврейської національності. 1863 р. Олександр II підписав документ, що скасував дискримінацію євреїв як кандидатів у нотаріуси у смугах осілости, де дозволялося вільне проживання єврейського народу. Також, якщо в будь-якому населеному пункті існувала лише одна нотаріальна посада, на неї можна було обрати єврея, проте з обов'язкового дозволу губернського начальства (Коваленко, 2010: 166). Зокрема, в цьому році на прохання євреїв Товариства купців і ремісників м. Миколаєва, з дозволу Миколаївської міської думи, Миколаївського військового губернатора і згідно з указом Урядового Сенату

від 5 червня 1863 р. нотаріусом і маклером у м. Миколаєві було призначено євпаторійського купецького сина єврея В. Зільберберга (Державний архів Миколаївської області. Ф. 230. Оп. 1. Спр. 4374. Арк. 1–3). У березні 1869 р. у цьому ж місті, за дозволом військового губернатора і Херсонського окружного суду, нотаріусом було призначено єврея одеського міщанина З. Гольда (Державний архів Миколаївської області. Ф. 230. Оп. 1. Спр. 7662. Арк. 1–3). Однак зазначений указ проіснував недовго і, згідно з наказом міністра юстиції від 6 червня 1887 р., євреям було знову заборонено обіймати посади нотаріусів.

Досвід застосування Положення про нотаріальну частину 1866 р. показав недосконалість низки його норм. Уже в 1871 р. Міністерство юстиції розіслало всім головам окружних судів циркуляр, в якому доручалося отримати зауваження нотаріусів із цього нормативного акта і разом зі своїм висновком подати їх у Міністерство (Афанасьєва, 2014: 160).

Врахувавши зауваження державних діячів, юристів і нотаріусів і закриваючи 19 травня 1899 р. комісію з перегляду судових положень, імператор Микола II наказав переглянути чинне Положення про нотаріальну частину. Задля цього при Міністерстві юстиції було утворено комісію для розробки попереднього проекту нової редакції Положення. Ще через чотири роки в Міністерстві було утворено Особливу нараду, яка розробила проект нової редакції Положення про нотаріальну частину.

Основними засадами цього проекту були названі: заміщення нотаріальних посад виключно юристами зі спеціальною юридичною освітою; закріплення в законі обов'язків нотаріуса; нагляд із боку судів і керівництво з їх боку службовою діяльністю; заснування нотаріальних рад і дозвіл з'їзду нотаріусів; передача кріпосних, заборонних та дозвільних книг та реєстрів нотаріусам; визначення сили нотаріальних актів як безперечних, що підлягають примусовому виконанню за виконавчими написами на самих актах (Олейнова, 2004: 72–73).

У 1902 р. укладання попереднього проекту нової редакції Нотаріального положення було доручено сенатору А. Гасману. Для розгляду проекту в березні 1902 р. було утворено Особливу нараду під головуванням сенатора С. Лук'янова. Засідання наради почалися 11 травня 1902 р. і закінчилися 14 травня 1904 р., коли проект був розглянутий і затверджений в остаточній формі. Загалом він пройшов 37 засідань (Афанасьєва, 2014: 157–158).

Однією з цілей законопроекту було залучення населення до більш частого вчинення актів за участю нотаріуса. Що ж стосується змін, вони були дуже різні. Зокрема, посилювалися роль та вплив держави і суду на організацію нотаріату та його діяльність. У текст Положення було включено тариф винагороди нотаріусів, який раніше існував у вигляді окремого документа. Для самих нотаріусів був підвищений віковий, розумовий і моральний ценз; зменшилася сума початкової застави і підвищилася сума доходу, з якого проводилося відрахування в додаткову заставу (Олейнова, 2004: 74). Передбачалася нова посада – помічник нотаріуса. Але статус нотаріуса залишався незмінним, він лише диференціювався залежно від освіти.

Чіткіше було визначено відповідальність нотаріусів, порядок відсторонення їх від посади і визначені межі компетенції дільничних суддів і поліції з вчинення нотаріальних дій. Основні повноваження нотаріусів пропонувалося зберегти в незмінному вигляді, тільки вдосконалити низку статей. Водночас нова редакція Положення розширювала перелік угод, які могли здійснюватися тільки в нотаріальному порядку, пропонувала новели, запозичені із закордонного законодавства (наприклад, процедурні вимоги, закріплені в саксонському законі про нотаріат) (Афанасьева, 2014: 204–205).

Одночасно з проектом нового Нотаріального положення було розглянуто проект нового нотаріального тарифу, який Особлива нарада визнала за необхідне збільшити як той, що не відповідає новим обставинам, і переглядати його у подальшому кожні п'ять років (Олейнова, 2004: 75).

Зрештою, ані нова редакція Положення про нотаріальну частину, ані новий нотаріальний тариф у Російській імперії так і не були прийняті. Критика, яка обрушилася на опублікований проект, змусила забрати його на доопрацювання з метою більш радикального реформування системи нотаріату. Зрештою, уряд пішов шляхом часткової і поступової зміни нотаріального законодавства. Було прийнято тільки два закони, спрямовані на удосконалення діловодства в нотаріальних архівах: Закон від 10 червня 1910 р. про зміну порядку зносин старших нотаріусів і кріпосних постанов з особами, які вчиняють кріпосні та іпотечні акти; Закон від 24 травня 1911 р. про спрощення порядку ведення старшими нотаріусами кріпосних книг (Заломов, 2012: 19). До нового Положення була прикладена пояснювальна записка, складена А. Гасманом, що містила постатейні пояснення, загальний історичний нарис нотаріату і деякі загальні судження.

Таким чином, складений законопроект Положення про нотаріальну частину 1904 р. представляв собою не принципово новий правовий акт, а вдосконалений, доповнений і оновлений старий. Проект реформування законодавства про нотаріат не був проектом, здатним принципово змінити стан справ у цій галузі. Фактично діяльність нотаріату піддавалася в проекті лише деякому вдосконаленню без принципових змін її основ. Багато наболілих проблем російського нотаріату укладчі проекту залишили без зміни. Так, не змінювався невизначений, двоїстий характер правового статусу нотаріусів, не вирішувалися принципово питання оплати їх праці. Під час обговорення було виявлено дві протилежні точки зору на майбутнє нотаріату: одна належала нотаріальній спільноті, інша виходила від уряду. Відсутність консенсусу з принципових питань реформування нотаріату зумовила той факт, що реформа так і не була проведена (Давиденко, 2010: 26).

Положення нотаріусів сильно похитнулося в роки Першої світової війни. Нотаріус Ф. Штраніх писав: «У цей важкий період будь-яка культурна продуктивність завмерла, активна діяльність людей припинилася. У такий період людям було не до юридичних угод. Відсутність впевненості в завтрашньому дні скасувала будь-яку мету придбання чого-небудь, із платою грошей за те, що не сьогодні–завтра може бути зруйноване і знищене.

Цей важкий час відобразився, своєю чергою, і на діяльності нотаріусів. Угоди про нерухомість у провінції зовсім припинилися, окрім хіба що копій реквізиційних квитанцій і описів майна біженців. Більшість провінційних нотаріусів скоротили штати своїх канцелярій до крайнього мінімуму: зі складу 5–7 службовців залишилося 2–3, а де було 2–3, там або один, або нікого, крім самого нотаріуса. Продажу було багато, та купувати нікому. Кожен вирішував, що з грошима сховатися можна всюди, а майно не сховаєш, та й стерегти і оберігати його в необхідних випадках було вкрай ризиковано». Як констатував Ф. Штраніх, війна справила на нотаріат негативний вплив. Проявивши вкрай високий підйом у всіх видах торгово-промислової діяльності, вона придушила будь-яку мобілізацію нерухомого майна і загальмувала вчинення юридичних угод до меж повного застою (Штраніх, 1916: 40).

Питання про тяжке становище нотаріусів відобразилося на сторінках періодичних видань. Першим, хто порушив це питання, був нотаріус М. Трамбицький, який вказав на значну кількість нотаріусів, які постраждали від військових дій. Більшість із них, втративши все своє майно,

перебували в тяжкому і невизначеному становищі. Спроби перевестися в інше місто ні до чого не приводили, оскільки на кожну відкриту або засновану вакансію відразу подавалась маса прохань, і вакансії незмінно займалися місцевими «особисто відомими» претендентами.

М. Трамбицький, своєю чергою, на сторінках журналу «Вестник права» звернувся до колег із проханням подумати про допомогу таким нотаріусам і вказати найбільш раціональний спосіб дій. Особисто він пропонував заснувати в таких місцях, де нотаріальна діяльність надмірно велика, нові вакансії, на час військових дій відкривати тимчасові нотаріальні контори там, де це буде визнано можливим владою судових округів, надати нотаріусам евакуйованих місцевостей переважне право перед іншими претендентами, тимчасово призначати нотаріусів на посади без встановленого іспиту (Трамбицкий, 1916: 40).

З урахуванням того, що багатьох нотаріусів було призвано до лав діючої армії, нотаріус І. Вольман порушив важливе на той час питання, чи можуть жінки тимчасово заміщати нотаріусів під час війни. Аргументував він це тим, що багато нотаріальних контор закриті, а в більшості нотаріусів працювали жінки і на них покладалися відповідальні функції (Вольман, 1916: 1217). Але, на жаль, це, як і безліч інших питань, вирішені урядом у період війни не були.

Остаточне скасування Положення про нотаріальну частину 1866 р. відбулося після Жовтневої революції 1917 р. одночасно зі зламом імперських судових органів і всього бюрократичного апарату.

Висновки. Отже, загалом позитивно оцінюючи роботу й умови праці нотаріусів у пореформений період, констатуємо, що існували доволі значні недоліки: низький освітній ценз претендента на обійняття посади нотаріуса, великі застави, невизначеність службового становища, двоступенева система закріплення прав на нерухоме майно тощо, які, однак, урядом Російської імперії за 50 років існування інституту нотаріату, вирішені не були. До того ж несприятливі умови роботи в період Першої світової війни призвели до фактичного завмирання діяльності нотаріусів у державі.

Після Жовтневої революції почався новий етап в історії нотаріату. 23 березня 1918 р. Рада народних комісарів прийняла постанову, якою скасувала «нині чинне Положення про нотаріальну частину» та ввела нове Положення муніципалізації нотаріальних контор. Декрет РНК УСРР від 19 лютого 1919 р. «Про суд» скасував дореволюційні нотаріальні органи України, що існували до того часу. Наступним Декретом РНК УСРР від 25 лютого 1919 р. засновано інститут народних нотаріусів, який проіснував до 16 квітня 1921 р.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адрес-календарь и справочная книжка Гор. Николаева (Херс. губ.) на 1900 год. Издание П. А. Ковалева. Николаев : Тип. сод. Л. П. Белолипским, 1899. 253 с.
2. Адрес-календарь и справочная книжка Николаевского градоначальства на [год. Издание Канцелярии Николаевского Градоначальника. Николаев : Русская типо-литография, 1901. 214 с.
3. Афанасьева Е. А. Нотариат Российской империи периода модернизации страны (конец XIX – начало XX века): историко-правовое исследование : дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01 / Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина. Москва, 2014. 223 с.
4. Афанасьева Е. А. Социально-правовые причины реформирования нотариальной деятельности во второй половине XIX века. *Историко-правовые проблемы: Новый ракурс*. 2014. № 10. С. 5–25.
5. Ахмедов Ч. Н. Положение о нотариальной части 1866 года как нормативное основание функционирования нотариата во второй половине XIX – начале XX века. *История государства и права*. 2007. № 8. С. 20–22.
6. Виноградов Л. Историческое развитие русского нотариата. *Вестник права*. 1916. № 15-16. С. 389–393.
7. Вольман И. С. Могут ли женщины временно замещать нотариусов. *Вестник права*. 1916. № 50. С. 1217–1218.
8. Вся Одесса. Адресная и справочная книга на 1908 год. Издание и редакция Л. П. Лисянского. Год издания седьмой. Одесса : Типография Л. А. Лисянского, 1907. 682 с.
9. Давиденко А. О. Історія виникнення нотаріату в Україні. *Вісник Запорізького національного університету. Юридичні науки*. 2010. № 4. С. 23–30.
10. Державний архів Миколаївської області: а) ф. 143, оп. 1, передмова до опису, 112 арк.; б) ф. 144, оп. 1, передмова до опису, 38 арк.; в) ф. 146, оп. 1, передмова до опису, 57 арк.; г) ф. 149, оп. 1, 7 арк.; д) ф. 150, оп. 2, 3, 4 арк.; е) ф. 151, оп. 1-4, 49 арк.; ж) ф. 230, оп. 1, спр. 4374, 3 арк.; з) ф. 230, оп. 1, спр. 7662, 4 арк.; и) ф. 230, оп. 1, спр. 10600, 172 арк.; к) ф. 230, оп. 1, спр. 14411, 3 арк.; л) ф. 379, оп. 1, 1 арк.; м) ф. 383, оп. 1, 2 арк.
11. Денисяк Н. М. Короткий аналіз історії виникнення, розвитку та реформування інституту нотаріату в Україні. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: юриспруденція*. Одеса : Фенікс, 2012. Вип. 4. С. 97–100.
12. Долгов М. А. Институт нотариата в Российском государстве: историко-правовое исследование : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01. Москва, 2005. 149 с.

13. Долинська М. С. Особливості правового регулювання нотаріальної діяльності на українських землях у складі Російської імперії (1783–1917 рр.). *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. Вип. 5. Т. 1. С. 12–15.
14. Єфіменко Л. В. Передумови зародження нотаріату в українському праві. *Юридичний Радник*. 2010. № 4 (52). URL: <http://yurradnik.com.ua/stati/d0-bf-d0-b5-d1-80-d0-b5-d0-b4-d1-83-d0-bc-d0-be-d0-b2-d0-b8-d0-b7-d0-b0-d1-80-d0-be-d0-b4-d0-b6-d0-b5-d0-bd-d0-bd-d1-8f-d0-bd-d0-be-d1-82-d0-b0-d1-80-d1-96-d0-b0-d1-82-d1-83-d0-b2-d1-83-d0-ba/> (дата звернення: 03.02.2020).
15. Заломов В. А. Правовое регулирование создания и развития нотариата в Российской империи (1866–1917) : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01. Москва, 2012. 23 с.
16. Коваленко Л. М. Нестаріюча професія нотаря. *Бюлетень Міністерства юстиції України*. 2010. № 8. С. 163–173.
17. Настольная книга для нотариусов. Составил Д. Абоимов. Самара : Паровая тип. Н. А. Жданова, 1896. 304 с.
18. Нелін О. І. Інститут нотаріату в Україні (IX–XVIII ст.): проблеми становлення. *Часопис Київського університету права*. 2013. № 1. С. 15–18.
19. Нелін О. І. Становлення і розвиток інституту нотаріату в Україні (історико-правовий аспект). *Юридична Україна*. 2012. № 7. С. 11–15.
20. Нелін О. І. Становлення і розвиток контролю і нагляду у сфері нотаріату України і Росії у дореволюційний період: історико-правовий аналіз. *Юридична Україна*. 2014. № 11. С. 4–9.
21. Олейнова А. Г. История становления законодательства о нотариате в России : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01; 12.00.11 / Российская академия государственной службы при президенте РФ. Москва, 2004. 179 с.
22. Павловский Е., Ильин В. Путеводитель и адрес-календарь города Николаева на 1869 год. Николаев : Печ. в типогр. управл. Николаевского порта, 1869. 114 с.
23. Положение о нотариальной части. 14 апреля 1866 года. Санкт-Петербург : [Б. и.], 1866. 25 с.
24. Трамбицкий Н. К нотариусам-беженцам. *Вестник права*. 1916. № 2 (10 января). С. 40.
25. ЦДАК України: а) ф. 485, оп. 1, спр. 15473, 167 арк.; б) ф. 707, оп. 35, спр. 7, 174 арк.
26. Черниш В. Нотаріат України на шляху до європейських та міжнародних стандартів. *Юридична Україна*. 2013. № 2. С. 21–25.
27. Шевчук Л. Нотаріальна реформа 1864–1866 рр. в оцінках сучасників. *Вісник Львівського університету. Серія юридична*. 2014. Вип. 59. С. 156–162.
28. Штраних. Эхо войны на нотариальной деятельности. *Вестник права*. 1916. № 10. С. 265–266.

REFERENCES

1. Adres-kalendar y spravochnaya knyzhka hor. Nykolaeva (Khers. hub.) na 1900 hod [Calendar address and Gore reference book. Nikolaev (Khers. Prov.) for 1900] (1899). Yzdanye P. A. Kovaleva. Nykolaev : Typ. sod. L. P. Belolypskym. 253 s. [in Ukrainian].
2. Adres-kalendar y spravochnaya knyzhka Nykolaevskoho hradonachalstva na [hod. Yzdanye Kantselyaryy Nykolaevskoho Hradonachalstva [Address calendar and reference book of Nikolaev city administration for [year. Edition of the Office of the Nikolaev Mayor] (1901). Nykolaev : Russkaya typo-lytohrafiya, 214 s [in Russian].
3. Afanaseva, E. A. (2014). Notaryat Rossyyskoy ymperyyu peryoda modernyzatsyy strany (konets XIX – nachalo XX veka): ystoryko-pravovoe yssledovanye [Notary of the Russian Empire during the country's modernization period (end of the 19th – beginning of the 20th century): historical and legal research]. *Candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
4. Afanaseva, E. A. (2014). Sotsyal'no-pravovyye prychyny reformyrovanyya notaryalnoy deyatelnosti vo vtoroy polovynе XIX veka [Social and legal reasons for the reform of notarial activities in the second half of the 19th century]. *Ystoryko-pravovyye problemy: Novyy rakurs – Historical-Legal Problems: the New Viewpoint*. # 10. S. 5–25 [in Russian].
5. Akhmedov, Ch. N. (2007). Polozhenye o notaryalnoy chasty 1866 hoda kak normatyvnoe osnovanye funktsyonirovaniya notaryata vo vtoroy polovynе XIX – nachale XX veka [The regulations on the notarial part of 1866 as the normative basis for the functioning of notaries in the second half of the 19th – beginning of the 20th century]. *Ystoryya hosudarstva y prava – History of State and Law*. # 8. S. 20–22 [in Russian].
6. Vynohradov, L. (1916). Ystorycheskoe razvytye russkoho notaryata [The historical development of Russian notaries]. *Vestnyk prava – Herald of law*. # 15-16. S. 389–393 [in Russian].
7. Volman, Y. S. (1916). Mohut ly zhenshchyny vremenno zameshchat notaryusov [Can women temporarily replace notaries]. *Vestnyk prava – Herald of law*. # 50. S. 1217–1218 [in Russian].
8. Vsyа Odessa. Adresnaya y spravochnaya knyha na 1908 hod [All Odessa. Address and reference book for 1908] (1907). Yzdanye y redaktsyya L. P. Lysyanskoho. Hod yzdanyya sed'moy. Odessa : Typohrafiya L. A. Lysyanskoho, 682 s. [in Russian].
9. Davydenko, A. O. (2010). Istoriya vynykennyya notariatu v Ukrayini [History of the notary in Ukraine]. *Visnyk Zaporizkoho natsional'noho universytetu. Yurydychni nauky. – Visnyk of Zaporizhzhya National University. Law Sciences*. # 4. S. 23-30 [in Ukrainian].
10. Derzhavnyy arkhiv Mykolayivskoyi oblasti – *State Archives of Mykolaiv Oblast*: a) f. 143, op. 1, Peredmovа do opysu, 112 ark.; b) f. 144, op. 1, Peredmovа do opysu, 38 ark.; v) f. 146, op. 1, Peredmovа do opysu, 57 ark.; h) f. 149, op. 1, 7 ark.; d) f. 150, op. 2, 3, 4 ark.; e) f. 151, op. 1-4, 49 ark.; zh) f. 230, op. 1, spr. 4374, 3 ark.; z) f. 230, op. 1, spr. 7662, 4 ark.; y) f. 230, op. 1, spr. 10600, 172 ark.; k) f. 230, op. 1, spr. 14411, 3 ark.; l) f. 379, op. 1, 1 ark.; m) f. 383, op. 1, 2 ark [in Ukrainian].

11. Denysyak, N. M. (2012). Korotkyy analiz istoriyi vynyknennya, rozvytku ta reformuvannya instytutu notariatu v Ukraini [A brief analysis of the history of the emergence, development and reform of the Institute of Notaries in Ukraine]. *Naukovyy visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriya: yurysprudentsiya – Scientific Bulletin of the International Humanities University. Series: Jurisprudence*. Odesa : Feniks, Vyp. 4. S. 97–100 [in Ukrainian].
12. Dolhov, M. A. (2005). Ynstytut notaryata v Rossyyskom hosudarstve: ystoryko-pravovoe yssledovanye [Institute of notaries in the Russian state: historical and legal research]. *Candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
13. Dolynska, M. S. (2017). Osoblyvosti pravovoho rehulyuvannya notarialnoyi diyalnosti na ukrayinskykh zemlyakh u skladi Rosiys'koyi imperiyi (1783–1917 rr.) [Features of legal regulation of notarial activity of the Ukrainian lands within the Russian Empire (1783-1917)]. *Naukovyy visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu – Scientific Bulletin of Kherson State University*. Vyp. 5. T. 1. S. 12–15 [in Ukrainian].
14. Yefimenko, L. V. (2010). Peredumovy zarozhzhennya notariatu v ukrayinskomu pravi [Prerequisites for the birth of a notary in Ukrainian law]. *Yurydychnyy Radnyk – Legal advisor*. #4 (52). URL: <http://yurradnik.com.ua/stati/d0-bf-d0-b5-d1-80-d0-b5-d0-b4-d1-83-d0-bc-d0-be-d0-b2-d0-b8-d0-b7-d0-b0-d1-80-d0-be-d0-b4-d0-b6-d0-b5-d0-bd-d0-bd-d1-8f-d0-bd-d0-be-d1-82-d0-b0-d1-80-d1-96-d0-b0-d1-82-d1-83-d0-b2-d1-83-d0-ba/> (data zvernennya: 03.02.2020) [in Ukrainian].
15. Zalomov, V. A. (2012). Pravovoe rehulyrovanye sozdannya y rozvytyya notaryata v Rossyyskoy ympery (1866–1917) [Legal regulation of the creation and development of notaries in the Russian Empire (1866–1917)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
16. Kovalenko, L. M. (2010). Nestariyucha profesiya notaryia [The aging profession of notary]. *Byuleten Ministerstva yustytisyi Ukrainy – Bulletin of the Ministry of Justice of Ukraine*. # 8. S. 163-173 [in Ukrainian].
17. Nastolnaya knyha dlya notaryusov [Handbook for notaries] (1896). Sostavyl D. Aboymov. Samara : Parovaya typ. N. A. Zhdanova, 304 s. [in Russian].
18. Nelin, O. I. Instytut notariatu v Ukraini (IX-XVIII st.): problemy stanovlennya [Notary Institute in Ukraine (IX-XVIII centuries): problems of formation] (2013). *Chasopys Kyivskoho universytetu prava – Chronicles of KUL*. #1. S. 15–18 [in Ukrainian].
19. Nelin, O. I. Stanovlennya i rozvytok instytutu notariatu v Ukraini (istoryko-pravovyy aspekt) [Establishment and development of a notary institution in Ukraine (historical and legal aspect)] (2012). *Yurydychna Ukraina – Legal Ukraine*. #7. S. 11–15 [in Ukrainian].
20. Nelin, O. I. (2014). Stanovlennya i rozvytok kontrolyu i nahlyadu u sferi notariatu Ukrainy i Rosiyi u dorevolutsiynnyy period: istoryko-pravovyy analiz [Formation and development of control and supervision in the sphere of notary of Ukraine and Russia in the pre-revolutionary period: historical and legal analysis] // *Yurydychna Ukraina – Legal Ukraine*. #11. S. 4–9 [in Ukrainian].
21. Oleynova, A. H. (2004). Ystoryya stanovlennya zakonodatelstva o notaryate v Rossy [The history of the establishment of legislation on notaries in Russia]. (*Candidate's thesis*). Moskva [in Russian].
22. Pavlovskyy, E., Ylyn, V. (1869). Putevodytel y adres-kalendar horoda Nykolaeva na 1869 hod [Guide and addressed-calendar of the city of Nikolaev for 1869]. Nykolaev : Pech. v typohr. upravl. Nykolaevskoho porta, 114 s. [in Russian].
23. Polozhenye o notaryalnoy chasty [Regulation on the notarial part] (1866). 14 aprelya 1866 hoda. SPb.: [B. y.], 25 s. [in Russian].
24. Trambytskyy, N. (1916). K notaryusam-bezhentsam [To refugee notaries]. *Vestnyk prava – Herald of law*. #2. S. 40 [in Russian].
25. TsDIAK Ukrainy – *Central State Historical Archives of Ukraine in Kyiv*: a) f. 485, op. 1, spr. 15473, 167 ark.; b) f. 707, op. 35, spr. 7, 174 ark [in Ukrainian].
26. Chernysh, V. (2013). Notariat Ukrainy na shlyakhu do yevropeyskykh ta mizhnarodnykh standartiv [Notary of Ukraine on the way to European and international standards]. *Yurydychna Ukraina – Legal Ukraine*. #2. S. 21–25 [in Ukrainian].
27. Shevchuk, L. (2014). Notarialna reforma 1864-1866 rr. v otsinkakh suchasnykh [Notary reform of 1864-1866 in the estimates of contemporaries]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya yurydychna – Visnyk of Lviv University. Law Series*. Vyp. 59. S. 156–162 [in Ukrainian].
28. Shtranykh (1916). Эхо войны на notaryalnoy deyatelnosti [The echo of war on notarial activities]. *Vestnyk prava – (Herald of law)*. #10. S. 265–266 [in Russian].

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 76.03/09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204052>

Віктор ТУПІК,

orcid.org/0000-0001-7977-4567

аспірант кафедри образотворчого мистецтва
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) *tvo.creator@gmail.com*

СИМВОЛІЧНА МОВА ЕКСЛІБРИСА

Книжковий знак як витвір художнього мистецтва описаний у цій статті з мистецької і культурологічної точок зору. До уваги береться майстерне використання художньо-символічної мови у процесі створення композиційного задуму та визначення символу і його асоціативної складової частини у графічній мові екслібриса. На прикладі творів малої графічної форми розглядаються різні символи, що представлені великою багатогранністю образів. Також твір екслібриса репрезентовано у вигляді художньо-цілісної композиції, що в першу чергу підпорядковується задуму автора. Однак у подальшому створенні художнього твору віддається перевага особистості власника. Такий книжковий знак «розмовляє» з глядачем мовою символів, і кожен використаний образ застосовано з певною метою. Власницький знак виступає як ребус, і, щоб зрозуміти його глибину, необхідно мати певні знання для інтерпретації.

Так, до уваги було взято окремі твори українських майстрів (В. Боканя, К. Козловського, Б. Пастуха, О. Погрібної-Кох, В. Стеценка, С. Храпова та ін.). На їх прикладі визначено образи, що найчастіше застосовуються. Виокремлено домінуючий символ, що часто присутній в екслібрисі, – книгу. Через те, що власницький знак втратив зв'язок із друкованим виданням, він став самостійним видом графічного мистецтва. Однак художники через образ книги у творах намагаються не втрачати причетність екслібриса до неї. Тим не мені на прикладах розглянуто й деякі зооморфні та рослинні образи. До них у роботах звертались А. Алексєєв, С. Гебус-Баранецька, Н. Денисова, І. Єремєєва, В. Ломака, Я. Омелян, М. Стратілат та інші.

Зрештою, у зв'язку з невеликою формою митці вибирають влучно і лаконічно знаки, які, своєю чергою, гармонійно поєднані в композиції екслібриса. Щоб розкрити глибину власного творчого задуму, автор вкладає зміст в художній образ, але й використання певної гами може мати символічне значення.

Ключові слова: екслібрис, книжковий знак, семіотика, символ, графічне мистецтво.

Viktor TUPIK,

orcid.org/0000-0001-7977-4567

Graduate Student of the Department of Fine Arts
of Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) *tvo.creator@gmail.com*

THE SYMBOLIC LANGUAGE OF EX-LIBRIS

The bookplate was given in this article for art and cultural points of view as the work of the art. Symbolic-art language using skillful, taken into account for creating composition idea and determination symbol and his associate part in the graphic language of ex-libris. Different symbols to seem for example works of small graphic form, which represent a great diversity image. Likewise ex-libris present like whole art composition, which in first to submit author idea. The main part to prefer a person who is a proprietor in the object further of art creation. This bookplate to speak with the visitor to the language of symbols and each image to use for some reason. Own sign is a rebus and that to understand its deep to need has some knowledge of interpretation.

Thus some works of Ukrainian artists take into account among them V. Bokan, K. Kozlovskiy, B. Pastuh, O. Pogribna-Koh, V. Stetsenko, S. Hrapov, and others. For examples designate some image which most to use. Dominate symbol is a book distinguished in ex-libris which often place in them. The fact that owns sign lost the connection with type edition, it to become independent kind in graphic art. However, the artist to try didn't lose ex-libris connection with the book and used its image in them works. Further some animal and herbal images to seem for some examples. The works by A. Alekseev, S. Gebus-Baranetska, N. Denisova, I. Eremeeva, V. Lomaka, Y. Omelyan, M. Stratilat, and others to apply for them.

Finally artist well-aimed and laconic to choose signs which harmony incorporated in turn in ex-libris composition with the connection of a small form. Author inlaid content not for some image which opened deep of own art idea and used some colors which had a symbolic sign.

Key words: ex-libris, bookplate, semiotics, symbol, graphic art.

Постановка проблеми. Нарівні із сучасним суспільством розвиваються його культура і мистецтво. Кожна наступна генерація залишає в них свій відбиток, що зумовлений поглядами певного періоду. Водночас досвід минулих поколінь дає змогу вивчати секрети майстерності художників, їхні методи використання різних технік. Також не останнє місце займає створення художнього образу і закладення певного символічного значення у витвір, що додає йому більшої цінності.

Зокрема, у процесі аналізу екслібриса його образи розглядаються в семіотичному вимірі залежно від графічного наповнення, що, своєю чергою, є своєрідною мовою художнього твору. Водночас автору важливо донести творчий задум до глядача, що віддзеркалюється в певній знаково-символічній формі. Митець створює свій графічний код, що відображає художню концепцію його замислу і потребує певної інтерпретації. У такому зображенні закладена інформація, яка відповідає чіткій композиції, змісту й образу, що постає у площинному вимірі й передається завдяки графічним технікам.

Однак система закладення смислу в символ давня, адже почала формуватися ще в період первісного суспільства. Своєю чергою, деякі символи, що отримали певне значення, пройшли крізь віки, не змінившись. Хоч символічно-знакова форма не зазнала значних змін, це розширило суть окремих символів або вони набули зовсім іншого змісту, що спричинене поступом культурного розвитку. У цьому сенсі семіотика дає змогу осягнути сутність мови мистецтва.

Аналіз досліджень. Широкий огляд наукових досліджень у галузі книжкового знаку нині більш за все стосується його історичного розвитку та становлення. Так, значний внесок у дослідження українського екслібриса зробив П. Нестеренко (Нестеренко, 2016: 360). Однак ґрунтовне дослідження мистецтва малої графічної мови мало місце до 1960-х років. Поряд із ним Т. Сафонова розширила межі дослідження сучасного власницького знаку, розглянувши в періодичних виданнях інші його аспекти (Сафонова, 2011: 142; Сафонова, 2014: 306). Не останнє значення в позначенні місця українського екслібриса за кордоном мають окремі наукові праці Ю. Романенкової (Романенкова, 2015: 67).

Проте дослідження українського екслібриса не було б повним без зразків робіт художників, що зберігаються в різних колекціях. Тому вивченню книжкового знаку в другій половині ХХ століття присвячували роботи Я. Бердичевський, А. В'юнник, В. Михальчук та інші.

Мета статті – розкриття символічної та знакової системи українського сучасного екслібриса як елемента художньо-образної мови вітчизняного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Основною функцією екслібриса слугувало позначення приналежності певного книжкового видання або бібліотеки окремому власникові. Однак у зв'язку з розвитком книжкового знаку як окремої художньої одиниці його утилітарна функція відійшла на другий план. Але все ж таки невід'ємне відношення екслібриса до власника залишилося. Кожен автор, беручись до роботи, ознайомлюється з особистістю, якій буде присвячено художній твір. До уваги художник бере окремі відомості із життя, схильності, вподобання, рід діяльності майбутнього володаря власницького знаку тощо. Поряд із тим майстер формує певний задум майбутнього твору.

Зібравши певну інформацію, автор має вмістити її в невеликий за розміром екслібрис. Тому він формує свою певну знаково-символічну форму, щоб якомога лаконічніше передати певний смисл свого твору. Водночас такий власницький знак стає схожим на ребус, який потребує певного тлумачення. Його хочеться розгадати, щоб відчувати повноту зображуваного сюжету, в якому закодовано певний авторський задум.

Однак для того, щоб художній твір зміг збагатити глядача, його треба розглядати в художньо-естетичному вимірі. Книжковий знак є цілісним витвором, де кожен елемент є його нерозривною частиною. Він є певною ідейно-художньою структурою, що підпорядковується задуму автора.

Тобто аби повною мірою розкрити ідею, художники почали привносити власне бачення семантики, що позначилось на збагаченні образно-пластичного рішення і збільшенні діапазону тематичного різноманіття. Розкриття знакової та символічної мови стало окремим видом спілкування автора з глядачем, окремим елементом художньої культури. Проте поряд із зрозумілими, на перший погляд, образами, з'являється завуальована розповідь, що покращує розуміння твору. Але для глибокого розбору змістового наповнення варто також збагнути сенс символів, що можуть бути представлені у вигляді окремого предмета, персонажа, елемента тощо.

Тому основною структурною частиною в розумінні семіотики виступає знак. Він є тією формою, що представляє будь-який матеріальний об'єкт, який є зрозумілим у процесі осмислення і спілкування людей. Знак представляє собою не тільки образ предмета, дії, явища, процесу,

а також може відображати відношення між ними та їхніми окремими властивостями. Тому будь-яка ідея може бути представлена у вигляді ланцюга із знаків.

Втім окремі знаки-символи можуть позначати і щось конкретне. Так, наприклад, певний предмет або образ може мати власний зміст і відображати загальні абстрактні ідеї чи поняття тощо. Він через власну сутність віддзеркалює відношення предметів одне до одного, їх подоби в протиставленні різним предметам або явищам. Такий знак-символ піддається інтерпретації, узагальнено й абстрактно відображає предмети. Водночас варто відрізнити умовно «чистий» знак, що порівняно з першим просто позначає об'єкт і не несе певного смислового навантаження.

У зв'язку з цим чимало художників звертаються до образів реальних живих істот, предметів або власних вигаданих об'єктів. Такі знаки-символи набувають певних рис, наприклад, розуму, сміливості, щирості, мужності, таланту й інших якостей. Як приклад, образ чоловіка уособлює силу, а жінка поряд із ним – ніжність.

До того ж символи ставали частиною художніх творів у різні історичні періоди і слугували для передачі авторської ідеї і задуму. Також значний вплив на світогляд людини справили міфологічні вірування, ототожнення сил природи з людськими якостями. Так, наприклад, сонце асоціювалося із джерелом чоловічої сили, а місяць завдяки своєму 28-денному циклу – із жіночою природою. Однак наявні деякі відмінності в естетичних точках зору культур Заходу і Сходу. Представники східних цивілізацій, де в культурі розуміння сенсу символу закладалося під час виховання глядача, були готові до його сприйняття.

Перебування України у складі СРСР та вплив комуністичного режиму зумовили увагу до образів і сюжетів, дозволених керівництвом. Смилова повнота такого твору не розкривалась повністю, не розшифровувалось його символічне значення. Тому деякі автори, маючи на меті щось донести до глядача, намагались у прості речі вкласти зміст у рамках дозволеного.

Так, розглядаючи деякі зразки різних майстрів книжкового знаку та аналізуючи їх, можна виокремити певні елементи, наявні у творах. Одним із найбільш уживаних об'єктів, що можна зустріти в екслібрисах, є книга. Цей символ вказує на безпосередній зв'язок малої графічної форми з друкованим виданням. У той час, як екслібрис став окремим графічним твором, що експонується на виставках, а також живе самостійно, художники зберегли традицію належності екслібриса

до бібліотеки. Цей символ також позначає невичерпну жагу до знання і визначає власника як завзятого бібліофіла.

Символ, представлений книгою і знайомий кожному, можна відшукати в роботах багатьох майстрів. Наприклад, у книжковому знаку О. Погрібної-Кох «Екслібрис Марії М. Погрібняк-60» невелике зображення книги присутнє в лівому нижньому кутку композиції. Цей елемент гармонійно поєднаний з іншими образами, що наявні в цьому творі. Для більшого підкреслення символу книга представлена в розкритому вигляді, а в ній можна побачити гармонійний напис «Ex-libris 60» (Нестеренко, 2016: 284).

Беручи до уваги тісний зв'язок екслібриса з книгою, також можна прослідкувати причетність цього об'єкта до літератури. Велика кількість власницьких знаків присвячена письменникам, поетам і літераторам. Їхню творчість неможливо представити без кінцевого варіанту їхньої праці у вигляді видання. Тому, щоб вказати безпосереднє відношення певної персони до літературної творчості, художники дуже часто використовують символ книги. Вона може бути закритою, приховувати та зберігати певні секрети, які має віднайти читач. Поряд із тим ця річ може бути відкрита, на ній художники поміщують напис «ex-libris» або використовують влучні цитати із творів авторів, яким присвячується цей власницький знак.

Також це може бути збірний образ, що представляє певне книгозібрання або бібліотеку у вигляді стопки або полицки із книжками. Образ книги як елементу композиції можна побачити в таких роботах: «Екслібрис Миколи (Сома)» В. Стеценка, «Екслібрис К. Шумського» К. Козловського, «Екслібрис Е. Н. Бергера» Б. Пастуха, «Книга Михайла Грузова» В. Боканя та ін. (Нестеренко, 2016: 271).

Значний інтерес багатьох митців викликають образи тварин, які завдяки певним своїм характеристикам стають уособленням окремих якостей, що їм притаманні. Звернення до представників фауни не є випадковим, адже вони виступають тотемом для окремої людини або роду. Художник у творі ніби ідентифікує власника, що порівнює себе з окремою твариною, наділяє її певними рисами. Такі зооморфні символи часто ґрунтуються на образах риб, рептилій, комах, тварин і птахів.

Так, повертаючись до розгляду твору «Екслібрис Марії М. Погрібняк-60», можна зазначити, що в центрі композиції, яка вписана в коло, можна побачити пелікана. За однією з легенд, цей птах настільки полюбає своїх пташенят, що,

роздираючи собі груди, годує їх кров'ю. Цей образ можна трактувати як символ милосердя, жертвовної любові, материнства. Обравши цей символ, художниця О. Погрібна-Кох намагається охарактеризувати його крізь призму особистості того, кому він присвячується (Нестеренко, 2016: 284).

Цікаву асоціацію використав у творі художник В. Стеценко. Прізвисьце власника, для якого автор створив книжковий знак, відповідає риби сом. Тому автор використав зображення риби у роботі як натяк на власника. Роздивляючись цей твір згори до низу, можна побачити напис «Exlibris Миколи», який органічно доповнений образом сома (Нестеренко, 2016: 271).

Введення окремої тварини в композицію книжкового знаку має на меті через означений символ донести до глядача особливості духовного світу власника. Відтворити все і повністю автор не може, тому він використовує певний шифр. Окрім того, зооморфний символ завжди виступає у таких екслібрисах домінуючим, а не окремим загальним елементом.

Серед художників до зооморфних образів звертались у своїх роботах А. Алексєєв, С. Гебус-Баранецька, І. Єрмеєва, В. Ломака, Я. Омелян, М. Стратілат та інші (Сафонова, 2014: 306).

Принагідно варто згадати книжковий знак «Екслібрис Л. Прокопів», створений художником П. Прокоповим, де автор порівнює власника із лисицею. Цей образ, хоч і симпатичний, але доволі своєрідний. Зазвичай він позначає жінку, що наділена певними якостями, які притаманні лисиці. Розглядаючи цей зооморфний символ, варто зазначити, що цій тварині притаманна хитрість. За сюжетом, що відображений у цьому екслібрисі, «плутовка» йде із клунком, в якому безліч книжок. Зрозуміло, що автор алегорично поставився до образу і мав на меті показати власника як мисливця за сюжетами із книжок. Велика їх кількість символізує безмежну любов до літератури – власник піде на хитрість, щоб поласувати новою цікавою історією.

Поряд із зооморфними символами нерідко художники звертаються і до рослинних. Так, наприклад в «Екслібрисі музею книгодрукування на Україні. 100 років Г. Нарбуту» художниця Н. Денисова використала образ кремезного дубу, що виростає з книги. Авторка намагалася за допомогою символу дерева вказати на значні здобутки митця, якому присвячено цей твір, адже Г. Нарбут за своє життя створив велику кількість книжкових знаків. Тому, використавши цей символ, Н. Денисова вклала у нього смисл довговічності, адже твори майстра буде споглядати не одне покоління.

Разом із тим цей образ представляє могутність Г. Нарбута, підкреслюючи його зусилля для створення чималої кількості художніх творів у галузі графічного мистецтва.

Зрештою, не останнє місце посідають флоральні образи. З давніх-давен люди користувались мовою квітів, щоб передати певне послання тому, кому вони їх дарували. Як зразок, червона троянда уособлювала палке кохання, а соняшник, який нерідко стає елементом графічних композицій власницького знаку, уособлює енергію сонця, радості, вдачі. Також ця рослина дуже поширена на території України і є символом родючості земель. Квіти та рослини досить нечасто виступають композиційним центром у книжковій мініатюрі. Зазвичай вони використовуються як декоративний елемент, однак завдяки їх різноманіттю їм варто приділяти увагу, адже такий елемент може допомогти розтлумачити художній твір.

У процесі роботи автор зосереджується на персоні, для якої він виготовляє екслібрис. Тому, задумуючи ідею, він дуже ретельно підходить до підбору образів, що ляжуть в основу його твору. Художник може звертатись до поєднання, комбінації як рослинних, так і зооморфних образів. Однак часто і прості об'єкти, поєднані в композиції, знаходять своє місце в ній не просто так.

Наприклад, в екслібрисі Хуго В'єне С. Храпов використав образ човна. Як символ його можна трактувати по-різному, бо він може безпосередньо вказувати на приналежність власника до мореплавної справи, а також і характеризувати його як завзятого мандрівника. Така особистість, можливо, полюбить круїзні подорожі, що стало для неї дуже важливим у житті. Також цей символ можна трактувати як уявну подорож водами літератури, де кожна нова сторінка є новою хвилиною. Власник виступає в образі шукача, що мандрує до різних світів через книги. Поряд із тим образ човна може вказувати на те, що бібліотека такого власника сповнена пригодницьких історій, в які він поринає знову і знову. Корабель також може символізувати Хуго В'єне як мрійника і романтика. Образ човна нерідко можна побачити в роботах інших майстрів, і залежно від особливостей його зображення він може мати чимало смислових значень (Нестеренко, 2016: 219).

Зрештою, окремим символом в екслібрисах став колір, який художники почали додавати у твори. Нині завдяки сучасним технологіям можливості його використання безмежні. Твір може бути виконаний в окремій кольоровій гамі. Так, наприклад, використання м'яких, не дуже насичених кольорів символізує спокій, а вживання яскра-

вих чистих кольорів може символізувати рух, експресію. До того ж окремі художники застосовують у творах як акцент певні барви. Так, наприклад, широкоживаний червоний символізує вогонь, енергію, активність. Разом із тим він може символізувати кров, передавати трагізм і напруженість твору. Поєднання традиційних кольорів – червоного, чорного і білого тла може символізувати відношення до української вишиванки, якщо ще додано стилізовані й орнаментальні елементи.

Під час споглядання книжкового знаку варто досить уважно поставитись до кожного образу. На перший погляд сюжет може бути простим і зрозумілим. Проте, якщо розбирати кожен образ, з'ясовувати окремі символи і дізнаватись їх значення, перед глядачем розкривається величезний світ, представлений у вигляді екслібриса. Кожен власницький знак може розповісти набагато більше, якщо навчитись його читати поміж рядків.

Висновки. Використання різних образів у творах екслібриса дає змогу художнику завдяки символічній мові розкрити характеристики власницьких уподобань. Автор багатогранно намагається охарактеризувати особистість власника через його духовний світ, інтереси, захоплення, а також подає художній образ у вигляді асоціацій. Крім цього, митець може значно розширити художній твір, зосередившись не тільки на сюжеті й композиції, а і на внутрішньому змісті.

Одним із важливих аспектів варто назвати відповідність прізвища власника певного образу, який розкривається в книжковому знаку в художньому вимірі. У такому творі зразу з'являться пряма вказівка на особистість, представлена на прикладі зооморфного, рослинного або іншого знаку. Символіка в екслібрисі є важливим об'єктом для дослідження художньої мови твору і загальнокультурного розуміння.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вовк О. Энциклопедия знаков и символов. Москва : Вече, 2006. С. 528.
2. Нестеренко П. Історія українського екслібриса: Наукове видання. Київ : Темпора, 2016. С. 360.
3. Романенкова Ю. Экслибрис как метод формирования вкуса в современном художественном пространстве. *Четвёртые Казанские искусствovedческие чтения* : сборник материалов Всеросс. науч.-прак. конф. Казань, 2015. С. 67–69.
4. Сафонова Т. Християнська символіка в українському екслібрисі (на прикладі образу Святого Георгія). *Вісник ХДАДМ*. 2011. Вип. № 3 С. 142–145.
5. Сафонова Т. Семіотика в екслібрисі символі-тотемі. *Молодий вчений*. Херсон, 2014. С. 306–309.
6. Почепцов Г. Семіотика. Москва : Рефл-бук, 2002. С. 432.

REFERENCES

1. Vovk O. Encyklopediya znakov i simvolov [Encyclopaedia of signs and symbols]. Moskva : Veche, 2006. P. 528. [in Russian].
2. Nesterenko P. I`storiya ukrayinskogo ekslibrisa: Naukove vidannya. [The history of Ukrainian ex-libris]. Kyiv : Tempora, 2016. P. 360. [in Ukrainian].
3. Romanenkova Yu. E`kslibris kak metod formirovaniya vkusa v sovremennom khudozhestvennom prostranstve. [Book plate as the method of forming of the taste in modern art space]. *Chetyvorty`e Kazanskie iskusstvovedcheskie chteniya* : zb. materialov Vseross. nauch.-prak. konf. Kazan`, 2015. P. 67–69. [in Russian].
4. Safonova T. Khristiyans`ka simvolika v ukrayinskomu ekslibrisi [The christian symbolism in the ukrainian exlibris (on the example of the character of St. George)]. (na prikladi obraza Svyatogo Georgiya). *Visnik KhDADM*. 2011. Issue № 3 P. 142–145. [in Ukrainian].
5. Safonova T. Semiotika v ekslibrisi simvoli-totemi. [Semiotics in symbol-totem ex libris]. *Molodij vchenij*. 2014. P. 306–309. [in Ukrainian].
6. Pochepczov G. Semiotika. [Semiotics]. Moskva : Refl-buk, 2002. P. 432. [in Russian].

UDC 398; 801.8; 398:801.6

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204053>**Gulyanaq FARZALIYEVA,**

orcid.org/0000-0002-5199-2164

Doctoral Student at the Department of Arts

Nakhchivan University

(Nakhchivan, Azerbaijan) rus_rahimli@yahoo.com

PERFORMING ARTS IN NAKHCHIVAN: CREATING AND WAY OF DEVELOPMENT

In this article was informed in detail about creating performing art, way of development, famous figures who becomes eternal in the process of historical development and their innovations in the performing art. One of the most important parts of Azerbaijan's musical art is the performing arts, whose long-standing history of performing arts has evolved into a rich, traditionally modern development of vocal art. As a reflected in studies importance the role of ashig music in the development of vocal singing is undeniable. Ashig music, which has a rich historical background, ashig music is a combination of music-dance-poetry, which has survived the medieval era, continuing its polished, deeply rooted traditions. Historically, ashig singing has been one of the leading brunches of musical culture in the music art. In the middle ages there were prominent singers and musicians who were educated in Nakhchivan, whose art is also reported in historical sources. Artists such as Ashig Abbas Dahri, Gulali Mammad, Vaykhirli Mammadjafar, Ashig Nabat, Ashig Fatulla, Sarraf Gasim, Chobankarali Mohammad, Ashig Jousif and Ashig Jalil brought the ashig art, singing tradition a new stage in Nakhchivan. Nakhchivan, one of the oldest settlements of Azerbaijan, as well as five thousand years of urban culture and ethno cultural heritage, has a long and glorious path to the development of national music. The rock symbols that have survived to the present day in the Gamigaya paintings, symbolizing the harmony of music and the artist, not only express the value of music and dance in this area, but also confirm the ancient roots of music in Nakhchivan. Drawings of music and dance scenes in Gamigaya paintings tell us about the ancient history of music culture in Nakhchivan. The creative way of performing medieval artists in the ancient Nakhchivan land, which is an integral part of Azerbaijan, has led to the creation of singer art along with ashig art. The choir was mainly distributed in Ordubad and Nakhchivan. Murad Aga who was from Nakhchivan was a famous musician in the palace of sultan Murad IV. Singing in Nakhchivan has been developed since the middle ages, and has been distinguished by its unique singers and artists.

Key words: performing, ashig music, music-dance, national culture, Nakhchivan, vocal singing.

Гулянак ФАРЗАЛІЄВА,

orcid.org/0000-0002-5199-2164

докторант кафедри мистецтв

Нахічеванського університету

(Нахічевань, Азербайджан) rus_rahimli@yahoo.com

ВИКОНАВЧЕ МИСТЕЦТВО В НАХІЧЕВАНІ: СТВОРЕННЯ ТА ШЛЯХ РОЗВИТКУ

У цій статті детально було проінформовано про створення виконавського мистецтва, спосіб розвитку, відомі постатей, які стають вічними в процесі історичного розвитку та їх новації у виконавському мистецтві. Однією з найважливіших частин музичного мистецтва Азербайджану є виконавське мистецтво, чия багаторічна історія виконавського мистецтва переросла в багатий, традиційно сучасний розвиток вокального мистецтва. Як відображено в дослідженнях, важливість ролі ашиг музики в розвитку вокального співу незаперечна. Музика Ашига, яка має багате історичне походження, музика ашига – це поєднання музично-танцювальної поезії, яка пережила середньовічну епоху, продовжуючи свої відполіровані, глибоко вкорінені традиції. Історично співати ашиг було однією з провідних галузей музичної культури в музичному мистецтві. У середні віки були видатні співаки та музиканти, які здобували освіту в Нахічевані, про мистецтво яких також повідомляють історичні джерела. Такі художники, як Ашиг Аббас Дарі, Гулалі Маммад, Вахірлі Маммаджафар, Асіг Набат, Асіг Фатулла, Сарраф Гасім, Чобанкаралі Мохаммед, Ашиг Юсіф та Ашиг Джаліл, перенесли мистецтво ашига, традицію співу на новий етап у Нахічевані. Нахічевань, одне з найдавніших поселень Азербайджану, а також п'ять тисяч років міської культури та етнокультурної спадщини мають довгий і славний шлях до розвитку національної музики. Наскальні символи, що збереглися до наших днів на картинах Гамігая, символізуючи гармонію музики та художника, не лише виражають цінність музики та танцю в цій галузі, але й підтверджують давнє коріння музики в Нахічевані. Малюнки музичних та танцювальних сцен на картинах Гамігая розповідають про давню історію музичної культури в Нахічевані. Творчий спосіб виступу середньовічних артистів на давній Нахічеванській землі, яка є невід'ємною частиною Азербайджану, призвів до створення співочого мистецтва поряд з ашигтським мистецтвом. Мурад Ага, який був із Нахічевану, був відомим музикантом у палаці султана Мурада IV. Спів на Нахічевані розвивався із середніх віків, його вирізняли унікальні співаки та артисти.

Ключові слова: виконавська музика, ашиг, музика, танець, національна культура, Нахічевань, вокальний спів.

Introduction. Azerbaijan is one of the oldest cultural centers of the eastern and Turkic world. The formation of our national culture in Azerbaijan has been widely reflected in thousands of years of historical scientific research. One of the most important parts of our ancient and rich cultural heritage is the music culture, which has preserved the history of national music in Azerbaijan, with rock paintings symbolizing the unity of music-dance-performance in Gobustan and Gamigaya. One of the most important parts of Azerbaijan's musical art is the performing arts, whose long-standing history of performing arts has evolved into a rich, traditionally modern development of vocal art. Studies have shown that ashig music plays an important role in the development of vocal singing. Ashig music, which has a rich historical background, ashig music is a combination of music-dance-poetry, which has survived the medieval era, continuing its polished, deeply rooted traditions. One of these stylish ideas say: "...Ashig music and mugham art forms the basis of Azerbaijan classical music" (Karimov, 2006a: 17). After Azerbaijan gained its independence, special attention was given to ashig art, which is an exemplary type of national music, as, a result of consecutive measures taken in this area, government programs have been implemented to protect, preserve and deliver the future generations of ashigs.

Discussion. Nakhchivan, one of the oldest settlements of Azerbaijan, as well as five thousand years of urban culture and ethno cultural heritage, has a long and glorious path to the development of national music. The rock symbols that have survived to the present day in the Gamigaya paintings, symbolizing the harmony of music and the artist, not only express the value of music and dance in this area, but also confirm the ancient roots of music in Nakhchivan. Drawings of music and dance scenes in Gamigaya paintings tell us about the ancient history of music culture in Nakhchivan. This is mentioned in the sources: "Among the discovered artifacts were hunting arrows with a bow and bow, belt and so on. scenes of hunting and dancing armed with them"(Encyclopedia of Nakhchivan, 2012: 164). The harmonious unity of music and dance in dance scenes of Gamigaya is emphasized in the study: "... The rock paintings found in the Gamigaya region and other areas of the Nakhchivan Autonomous Republic confirm this concept, but also reflect our history of reading and performing culture" (Karimov, 2006b: 15).

Ashig performs one of the leading branches of musical culture in the history of music. In the Middle Ages, outstanding singers and musicians were trained in Nakhchivan, whose art is also reported in historical

sources. Therefore, "sources confirm that the famous musicians of this country participated in musical gatherings in the palaces of the Safavids, Ottoman and other eastern rulers. For example, Murad Aga who was from Nakhchivan was popular tar player in the palace of Ottoman sultan Murad IV (Modern problems of socio-economic and cultural development of Nakhchivan Autonomous Republic, 1998: 53). Also the ashigs are indisputable among these performers. An important place in the development of ashig art in Nakhchivan was Ag ashig Allahverdi Kosacanli, who lived in the eighteenth century. The music of of saz such as "Koroglu", "Misri", and "Sharili" created by Ag Ashiq, are memorable today. After Ag Ashig, Sharurlu Ashig Jalil, Ashig Najafali, Ashig Abbas Dahri, Ashig Nabat, Sadarakli Ashig Ali son of Khankhan, Ashig Yusif, Ashig Jafar Chobankarali, Ashig Gulali Mammad, Ashig Mammad Jafar, Shahbuzlu Ashig Islam, and Ashig Hidayet and the names of other are remarkable in this sense (Veliyev, Akhundov, 2017: 234–243). Artists such as Ashig Abbas Dahri, Gulali Mammad, Vaykhirli Mammadjafar, Ashig Nabat, Ashug Fatulla, Sarraf Gasim, Chobankarali Mohammad, Ashig Jalil and Ashig Jalil performed the ashig art in Nakhchivan. Nazim Guliyev writes about artists who continue to perform at the beginning of the 20th century: "Ashig Yusif Jafarov (Sari Ashig), Ashig Ali from Shahriyar village, Ashig Huseyn Arpachayli from Aralik village, Ashig Abulfaz from Shahtakhi village, Ashig Farrux from Kuku village ... others have contributed to Nakhchivan ashig creativity, demonstrated high performing arts, and created examples of art" (Guliyev, 1999: 20).

The creative way of performing medieval artists in the ancient Nakhchivan land, which is an integral part of Azerbaijan, has led to the creation of singer art along with ashig art. "The choir was mainly distributed in Ordubad and Nakhchivan. Murad Aga who was from Nakhchivan was a famous musician in the palace of sultan Murad IV. Singing in Nakhchivan has been developed since the middle ages, and has been distinguished by its unique singers and artists (Kahramanov, 2016: 156). Singer Sattar, who distinguishing in the eighteenth century with a unique style of singing and moving to Nakhchivan in 1844 and living, working there for two years, singer Jafar's long time singing in Nakhchivan contributed to the development of national music in Nakhchivan.

Conclusion. It was an expression of reverence for the art of singing, that in the late 19th and early 20th centuries a new generation of singers was born and formed in Nakhchivan (Shushinski, 1989: 15). "Mashadi Hasan, Mashadi Asad, Mashadi Abil, Mashadi Ismail,

Hasangulu, Idris Nagiyev were the successors of a new stage in the performing and singing arts in Nakhchivan in the late 19th and early 20th centuries” (Gasimov, 1983: 112). Although the father of the playwright Hussein Javid, Molla Abdulla, Azanchi Bakhshali has been involved in religious ceremonies as well as singing. In a memory which deal with that period was written: "I remember. There was one Karbalai Bakhshali. In that time Karbalai Bakhshali singed in weddings and

celebrations. I witnessed how he sang “Segah-zabul”...”(Karimov, 2006c: 127–128).

“As well as in all regions of Azerbaijan, in addition to the points mentioned in the creation of a vocal school in Nakhchivan, it is necessary to note the great services of local ashig and singer masters”. The ashigs, mugams, tasnifs and folk songs they played had a major impact on the creation of vocal art in Nakhchivan (Karimov, 2006d: 23).

BIBLIOGRAPHY

1. Karimov R. From the history of Nakhchivan musical culture: vocal singing art. Baku : Azerneshr, 2006. 96 p.
2. Kahramanov A. Performing arts: the ways of evolution. *NB Journal of the Institute of Arts, Language and Literature of ANAS*. 2016. № 4. P. 154–161.
3. Gasimov Ali Sabri. The leaves fall from life. Baku : Youth, 1983. 168 p.
4. Guliyev N. From the history of Nakhchivan musical culture. Baku : Science, 1999. 140 p.
5. Modern problems of socio-economic and cultural development of Nakhchivan Autonomous Republic. Baku : Diplomatic Edition, 1998. 135 p.
6. Encyclopedia of Nakhchivan. Baku : AZ National Encyclopedia Center, 2012. 594 p.
7. Shushinski F. Khan Shushinski. Baku : Light, 1989, 100 p.
8. Veliyev S., Akhundov A. Nakhchivan intellectuals, science and art workers. Baku : Laman LLC, 2017. 456 p.

REFERENCES

1. Karimov R. From the history of Nakhchivan musical culture: vocal singing art. Baku : Azerneshr, 2006. 96 p. (in Azerbaijani)
2. Kahramanov A. Performing arts: the ways of evolution. *NB Journal of the Institute of Arts, Language and Literature of ANAS*. 2016. № 4. P. 154–161. (in Azerbaijani)
3. Gasimov Ali Sabri. The leaves fall from life. Baku : Youth, 1983, 168 p. (in Azerbaijani)
4. Guliyev N. From the history of Nakhchivan musical culture. Baku : Science, 1999. 140 p. (in Azerbaijani)
5. Modern problems of socio-economic and cultural development of Nakhchivan Autonomous Republic. Baku : Diplomatic Edition, 1998. 135 p. (in Azerbaijani)
6. Encyclopedia of Nakhchivan. Baku : AZ National Encyclopedia Center, 2012. 594 p. (in Azerbaijani)
7. Shushinski F. Khan Shushinski. Baku : Light, 1989. 100 p. (in Azerbaijani)
8. Veliyev S., Akhundov A. Nakhchivan intellectuals, science and art workers. Baku : Laman LLC, 2017. 456 p. (in Azerbaijani)

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 811.161.2'373.46

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204058>

Юлія ТЕГЛІВЕЦЬ,

orcid.org/0000-0002-7221-7554

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови*

*Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) yul4uklv@ukr.net*

Софія БУЛИК-ВЕРХОЛА,

orcid.org/0000-0002-4593-3571

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови*

*Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) sofibw@ukr.net*

Олесь ТЕГЛІВЕЦЬ,

orcid.org/0000-0003-3880-2159

студент IV курсу

*Інституту телекомунікацій, радіоелектроніки та електронної техніки
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) crashtea3lviv@ukr.net*

АСОЦІАТИВНІ ПРОЦЕСИ У СТРИЖНЕВОМУ КОМПОНЕНТІ СКЛАДЕНИХ НАЗВ ІЗ СЕМОЮ 'ВОДА'

У статті проаналізовано асоціативні процеси у стрижневому компоненті складених назв із семою 'вода'. Зміна значення слова шляхом метафоризації – один із найпродуктивніших способів розвитку словникового складу мови. Асоціації беруть участь у створенні нових понять і значень мовних одиниць. Такі асоціації не завжди вдається визначити з першого погляду, хоча більшість дослідників складених назв вважають, що досконалий термін не викликає в мовця додаткових асоціацій. Тому перевагу в термінології віддають запозиченим словам.

Серед складених назв із семою 'вода' виявлено такі, що стали термінами унаслідок процесів вторинної номінації. Отже, асоціативний зв'язок між семантичними елементами номінативної одиниці й відповідним термінологічним значенням відбувається на рівні мотивації.

Асоціації здебільшого визначаються психологією мислячої людини, яка аналізує явища та реалії, що її оточують. Оскільки процеси мислення в людей єдині, для називання явищ у багатьох сферах спеціальної лексики використовують аналогічні образи. Тому практично в кожній терміносистемі існують спеціальні назви – за своєю генетичною природою – загальноновживані слова.

У складених назвах із семою 'вода' переосмислення значення відбулося у стрижневому компоненті, який вказує на: процес (міграція з водою), споруду (водопровід мозку), форму (лінія течії), водний простір (озеро слізне), науку (водна токсикологія, механіка рідин), мікроорганізми, бактерії, водорості (водні організми), предмет (дзеркало водяна), медичний термін (річкова сліпота), назву частини взуття (підшива хвилі), одяг чи його частину (сорочка водяна), назву людини (баба парова), назву тварин (бик водоскиду), різновид малюнка (річковий візерунок), назву приміщення (галерея водозбірна), математичний термін (коефіцієнт водозабору), назву отвору в приміщенні (двері водонепроникні), назву інструмента (дзвін водолазний), назву птаха (лебідка водопідіймальна), частину машини (колесо водяна) тощо.

Отже, асоціацію справедливо вважають універсальним чинником. Вона не лише поглиблює знання про сутність певних понять, а й удосконалює структуру мови. За допомогою асоціації створюються нові поняття і значення термінологічних одиниць. Звідси випливає, що асоціативні ознаки мотивують семантичне переосмислення слів загальноновживаної лексики.

Ключові слова: асоціація, складена назва, сема 'вода', стрижневий компонент.

Yuliya TEHLIVETS,

orcid.org/0000-0002-7221-7554

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;
Associate Professor of the Department of Ukrainian Language
of Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) yul4uklv@ukr.net*

Sofia BULYK-VERKHOLA,

orcid.org/0000-0002-4593-3571

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;
Associate Professor of the Department of Ukrainian Language
of Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) sofibw@ukr.net*

Oles TEHLIVETS,

orcid.org/0000-0003-3880-2159

*4th year Student
of the Institute of Telecommunications, Radio Electronics and Electronic Engineering
of Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) crashtea3lviv@ukr.net*

ASSOCIATION PROCESSES IN THE CORE COMPONENT OF THE COMPOUND NAMES WITH THE SEME 'WATER'

The article is devoted to the associative rethinking in the core components of compound names with the seme 'water'. The change of the word meaning by means of metaphorization is one of the most productive ways of the language vocabulary development. The associations take part in creating the new notions and meanings of the language units.

The article objective is to detect how the process of rethinking the meaning of the commonly used words in the compound names with the seme 'water' was happening. The set of terms from the scientific-technical dictionaries serves as the material basis for this research.

The compound names metaphorization process is not only the development of the indirect meanings, but also the formation of the abstract notions born by different associations. During the term creation by means of changing the words meanings one notion is compared to another.

Among the compound names with the seme 'water' the names that have become terms as the result of the secondary nomination processes were detected. Thus, the association connection between the semantic elements of the nominative unit and the corresponding terminological meaning takes place on the motivation level. That means that certain types of associations are established on the basis of semes.

The associations are chiefly defined by the psychology of the intellectual human being who analyzes the phenomena and reality surrounding him. As the thinking processes are the same for the human beings, the similar images are used to give name to the phenomena in many spheres of the specialized vocabulary.

In the compound names with the seme 'water' the meaning rethinking has taken place in the core component that indicates: the process (water migration), the construction (brain water main), the shape (current line), the water space (tear lake), the object (water table), the medical term (water hygiene), the drawing type (river pattern), the premises name (water collecting gallery), the instrument name (diving bell), the vehicle part (water wheel) etc.

Thus, association is reasonably considered to be a universal factor. It does not only deepen the knowledge on the essence of certain notions, but it also improves the language structure.

Key words: *association, seme 'water', compound name, term.*

Постановка проблеми. Зміну значення слова шляхом метафоризації вважають одним із найпродуктивніших способів розвитку словникового складу мови, бо «метафоризовані слова тісно зв'язані асоціативними зв'язками зі словами-домінантами» (Краковецька, 1976: 53–57). Асоціації як основний двигун механізмів мислення беруть участь у створенні нових понять і значень мовних одиниць. Крім того, такі асоціації можуть бути настільки умовними і суб'єктивними, що їх не завжди вдається визна-

чити з першого погляду, хоча більшість дослідників складених назв вважають, що досконалим є такий термін, який не викликає в мовця додаткових асоціацій, тому перевагу в термінології віддають запозиченим словам. На думку В. Чабаненка, «вся структурна організація лексичної системи мови визначається асоціативними відношеннями, що постійно урізноманітнюються в зв'язку зі змінами у змісті мислення та через збагачення мислення новими якостями і поняттями» (Чабаненко, 2005: 135).

Аналіз досліджень. Проблеми асоціативності метафоризованих термінів досліджували Н. Бойко, Г. Краковецька, А. Д'яков, Т. Кияк, З. Куделько, В. Чабаненко та ін. Незаперечним є той факт, що такі дослідження потребують більш детального аналізу.

Мета статті – виявити, як відбувався процес переосмислення значення загальноживаних слів у складених назв із семою 'вода'. Матеріалом дослідження є добірка складених назв із семою 'вода' із науково-технічних словників.

Виклад основного матеріалу. Процес метафоризації складених назв – це не лише розвиток переносних значень, а й формування абстрактних понять, породжених різними асоціаціями. Оскільки асоціації більшою мірою визначаються психологією мислячої людини, яка аналізує явища та реалії, що її оточують, а процеси мислення у людей єдині, то для називання явищ у багатьох сферах спеціальної лексики використовувалися аналогічні образи. Це пояснюється тим, що на початковому етапі розвитку та чи інша назва відштовхується від понять побутового мислення. Тому практично в кожній терміносистемі є спеціальні назви – за своєю генетичною природою – загальноживані слова.

У складених назвах із семою 'вода' асоціативний зв'язок між семантичними елементами номінативної одиниці й відповідним термінологічним значенням відбувається на рівні мотивації. Це означає, що певні типи асоціацій встановлюються на основі сем, таким чином формуючи значення терміна. Особливістю складених назвах із семою 'вода' є те, що переосмислення значення відбулося в стрижневому компоненті, який може бути і загальноживаною лексемою, і науковим терміном. Такий компонент вказує на:

1) процес: значення терміна *вторгнення морської [соленої] води* («проникнення морської води у прибережні зони, болота, річки або судноплавні прісноводні канали зумовлене значення» (Балабан, 2000: 223)), зумовлене значенням лексеми *вторгнення* ← *вторгатися* – «те саме, що вдиратися – раптово проникати куди-небудь у значній кількості, сильним струменем і т. ін.» (ВТСУМ, 2001: 79). На основі семи '*покращити, привести до нормального стану*' утворилася складена назва *оздоровлення ріки* – «покращення якості води, санітарного стану тощо» (Балабан, 2000: 248). Значення терміна мотивує лексема *оздоровлення* ← *оздоровити*, що є і загальноживаним словом, і терміном, – «робити що-небудь більш нормальним, правильним, поліпшувати стан чого-небудь, усуваючи недоліки» (СУМ, 1970–1980: 5, 652);

2) споруду: переосмислення стрижневого компонента *водопровід* («система труб, нагнітальних установок, фільтрів і т. ін. для подавання води до місць споживання» (СУМ, 1970–1980: т. 1, 721)) зумовило виникнення складеної назви *водопровід мозку* – «порожнина середнього мозку у вигляді вузького каналу, що сполучає третій і четвертий шлуночки мозку» (УЛАМТС, 1995: т. 1, 246);

3) форму: така інтегральна сема є у стрижневому компоненті *лінія* («риска, вузька смужка на якій-небудь поверхні» (СУМ, 1970–1980: т. 4, 518)) терміна *лінія течії*. Аналогічно складені назви *обрис підземного стікання води, обрис [профіль] течії*, в яких переосмислено стрижневий компонент *обрис* – «загальний вигляд предмета, окреслений лінією, що обмежує його поверхню; контур, силует» (ВТСУМ, 2001: 649);

4) водний простір: значення терміна *озеро слізне* («анатомічний утвір між верхньою і нижньою повіками в присередній частині очної щілини» (УЛАМТС, 1995: т. 2, 183)) зумовлене значенням стрижневого компонента *озеро* – «природна або штучна заглибина, заповнена водою» (СУМ, 1970–1980: т. 5, 653). Стрижневий компонент *струмок* («невеликий потік, утворений зі снігових, дощових вод або з підземних вод, що вийшли на поверхню» (СУМ, 1970–1980: т. 9, 792)) спричинив виникнення терміна *струмок слізний* – «простір між краєм нижньої повіки і очним яблуком, по якому слізна рідина переміщується до слізного озера впливає зі значення стрижневого компонента» (УЛАМТС, 1995: т. 2, 511);

5) науку: у складених назвах *водна токсикологія, механіка рідин* простежуємо переосмислення стрижневих компонентів, що є назвами наук, – *токсикологія* («наука, яка вивчає фізичні й хімічні властивості токсинів та отрут, їх дію на організми людини або тварини та досліджує засоби запобігання й лікування отруєнь» (ВТСУМ, 2001: 1254), *механіка* («наука про механічний рух тіл та взаємодію, що виникає при цьому між тілами» (ВТСУМ, 2001: 523);

6) мікроорганізми: переосмислення стрижневого компонента *організм* («будь-яке живе тіло, істота» (ВТСУМ, 2001: 679) мотивувало утворення складених назв *водні організми, воднопагогенні організми*;

7) предмет: на основі семи '*поверхня, здатна відображати предмети*' виник термін *дзеркало водне* – «водна поверхня відкритих чи безнапірних підземних (грунтових) вод. Змінюється відповідно до режиму руху поверхневих і підземних вод, має нахил за напрямом руху» (МЕС, 1984: 202).

Основне значення складеної назви вмотивоване значенням загальноживаної лексики *дзеркало* – «відшліфована поверхня, що відображає предмети, які перед нею знаходяться; // спокійна, блискуча поверхня води» (СУМ, 1970–1980: т. 3, 266). Асоціації за зовнішніми ознаками простежуємо в стрижневому компоненті *завіса* («велике полотнище для закривання просвіту в чому-небудь або для приховання, відгородження когось, чого-небудь» (СУМ, 1970–1980: т. 3, 51)) складеної назви *завіса водяна* («суцільна смуга водяного потоку або крапель (бризок) роздрібленої води» (Козяр, Шадрін, Кочан, 2006: 100));

8) явище природи: стрижневий компонент *дощ* («опад, що випадає із хмар у вигляді краплин води» (СУМ, 1970–1980: т. 2, 402)) слугує основою для термінів *атмосфероочисний дощ*, *кислотний дощ*;

9) медичний термін: переосмислення стрижневого компонента *сліпота* («стан за значенням сліпий» (СУМ, 1970–1980: т. 9, 364)) стало поштовхом для утворення складеної назви *річкова сліпота* («хвороба спричинена бактеріями, поширеними в брудних річках» (Балабан, 2000: 219)). Аналогічно стрижневий компонент *гігієна* («галузь медицини, що розробляє й впроваджує методи запобігання захворюванням» (СУМ, 1970–1980: т. 2, 64)) зумовив виникнення терміна *водна гігієна* («забезпечення задовільного стану води у водному об'єкті галузь медицини, що розробляє й впроваджує методи запобігання захворюванням; // сукупність практичних заходів, що забезпечують збереження здоров'я» (Балабан, 2000: 278));

10) частину машини: асоціації зі стрижневим компонентом *колесо* (*колесо* – «коло зі спицями або суцільне, що обертається на осі й надає руху екіпажів та іншим засобам пересування; // деталь машини, механізму чи пристрою у вигляді кола для передачі або регулювання руху» (ВТСУМ, 2001: 440)) зумовили виникнення складених назв *колесо водяне*, *колесо водочерпальне*;

11) назву частини взуття: переосмислення за зовнішніми ознаками спостерігаємо у стрижневому компоненті *підощва* («нижня частина взуття, якою ступають по землі, пришити або приклеєна до верху за допомогою устілки; // дно балки, канави, водойми і т. ін.» (ВТСУМ, 2001: 777)) складеної назви *підощва хвилі* – «найнижча точка улоговини хвилі» (РУГС, 1960: 118);

12) одяг чи його частину: у складених назвах *сорочка водяна*, *сорочка парова* («порожнина в машинах і апаратах, призначена для циркуляції рідин або газу, які охолоджують чи нагрівають

що-небудь» (ВТСУМ, 2001: 1162)), *рукав пожежний водяний* («стандартний відрізок рукава зі з'єднувальними головками на кінцях. Призначений для переміщення води або водних розчинів» (Козяр, Шадрін, Кочан, 2006: 435)) маємо переосмислення за зовнішніми ознаками стрижневих компонентів *сорочка* («захисна оболонка чого-небудь» (СУМ, 1970–1980: т. 9, 467)), *рукав* («пристрій у вигляді труби або кишки для відведення чи передачі рідин, газів, сипких тіл» (СУМ, 1970–1980: т. 8, 905));

13) назву людини: переосмислення стрижневого компонента *баба* («стара віком жінка; // важка підвісна довбня для забивання паль» (ВТСУМ, 2001: 30)) зумовило виникнення терміна *баба парова*;

14) назву тварин: асоціації за зовнішніми ознакам перенесено зі стрижневого компонента *бик* («велика свійська рогата тварина; // великий казан» (ВТСУМ, 2001: 48–49)) на складену назву *бик водоскиду*;

15) різновид малюнка: складену назву *річковий візерунок* утворено відповідно до значення лексики *візерунок* – «малюнок, що становить певне поєднання ліній, фігур, кольорів, відтінків і т. ін.» (СУМ, 1970–1980: т. 8, 298);

16) назву приміщення: у складених назвах *галерея водозбірна*, *галерея водопровідна* є переосмислений стрижневий компонент *галерея* – «критий чи відкритий коридор, що з'єднує два або кілька приміщень» (ВТСУМ, 2001: 170);

17) математичний термін: переосмислення стрижневого компонента *коефіцієнт* («числовий або літерний множник в алгебричному виразі» (Балабан, 2000: 438)) спричинило виникнення складених назв *коефіцієнт водозабору*, *коефіцієнт водомір*. Значення терміна *крива* («лінія, якою графічно зображують співвідношення кількісних показників якого-небудь процесу» (ВТСУМ, 2001: 464)) зумовило виникнення терміна *крива об'ємів водойми*;

18) назву отвору в приміщенні: значення лексики *двері* («отвір у стіні для входу і виходу; // стулка, що закриває отвір – вхід і вихід» (ВТСУМ, 2001: 208)) зумовило виникнення терміна *двері водонепроникні*;

19) назву інструмента: складена назва *дзвін водозлазний* утворена на основі стрижневого компонента *дзвін* – «ударний сигнальний підвісний інструмент, звичайно із сталі чи бронзи, у вигляді порожнистої, зрізаної знизу груші, в середині якої підвішено ударник (серце)» (ВТСУМ, 2001: 218);

20) назву птаха: у складеній назві *лебідка водонідіймальна* переосмислення за зовнішніми

ознаками відбулося у стрижневому компоненті *лебідка* – «самка лебедя; // машина, пристрій для підймання і переміщення вантажів» (ВТСУМ, 2001: 82) тощо.

Висновки. Асоціацію справедливо вважають універсальним чинником, оскільки вона не лише поглиблює знання про сутність певних понять, а й удосконалює структуру мови. За допомогою асоціації створюються нові поняття і значення мовних, зокрема термінологічних, одиниць. Звідси впли-

ває, що асоціативні ознаки мотивують семантичне переосмислення слів загальноновживаної лексики. Це є свідченням того, що сучасна українська мова, вибираючи мотиваційну базу для вербалізації об'єктів науково-технічної сфери, спостережувальну подібність бере за основу вторинної номінації. Тому рівень метафоричності при таких номінаціях «глибший», а подібність між об'єктом номінації і «донором», що дав своє ім'я об'єкту номінації, має яскраво виражений модус фіктивності «начебто, якби, ніби».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балабан Т. Англійсько-український словник-довідник інженерії доквілля: Близько 1500 термінів. Львів : Вид-во Державного ун-ту «Львівська політехніка», 2000. 400 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
3. Козяр М. М., Шадрін А. А., Кочан І. М. Цивільний захист. Частина перша: Пожежно-рятувальна справа. Ілюстрований словник-довідник. Львів : Сполом, 2006. 552 с.
4. Краковецька Г. О. Про лексико-семантичну трансформацію в сфері термінології (на матеріалі медичних термінів). *Мовознавство*. 1976. № 6. С. 53–57.
5. Мелиорация: Энциклопедический справочник / [Редкол. И.Б. Шемякин (гл. ред. и др.): Под общ. ред. А.И. Мурашко]. Минск : Белорусская советская энциклопедия, 1984. 567 с.
6. Російсько-український гідротехнічний словник: 13 000 термінів / Уклад. Г. І. Швець, М. С. Зільбан, С. Г. Коберник, О. Я. Олійник та ін. Київ : Вид-во АН УРСР, 1960. 192 с.
7. Словник української мови: В 11-ти т. Київ : Наукова думка, 1970–1980.
8. Тлумачний словник із загального землеробства / За ред. В. П. Гудзя. Київ : Аграрна наука, 2004. 224 с.
9. Українсько-латинсько-англійський медичний тлумачний словник: У 2 т. / За ред. чл.-кор. АМН України М. Павловського, докт. фарм. наук, проф. Л. Петрух, канд. мед. наук І. Головка. Львів, 1995.
10. Чабаненко В. А. Асоціація як універсальний чинник мовного розвитку. *Мовознавство*. 2005. № 3–4. С. 132–138.

REFERENCES

1. Balaban T. Anhliisko-ukrainskyi slovnyk-dovidnyk inzhenerii dovkillia [English-Ukrainian dictionary-directory of environmental engineering]: Blyzko 1500 terminiv. Lviv : Vyd-vo Derzhavnoho un-tu «Lvivska politekhnika», 2000. 400 s. [In Ukrainian].
2. Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [The Great Interpretive Dictionary of Modern Ukrainian] / Uklad. i holov. red. V. T. Busel. K.: Irpin: VTF «Perun», 2001. 1440 s. [In Ukrainian].
3. Koziar M. M., Shadrin A. A., Kochan I. M. Tsyvilnyi zakhyst. Chastyna persha: Pozhezhno-riatuvalna sprava. Iliustrovanyi slovnyk-dovidnyk [Civil Protection. Part One: Fire Fighting and Rescue. Handbook dictionary illustrated]. Lviv : Spolom, 2006. 552 s. [In Ukrainian].
4. Krakovetska H. O. Pro leksyko-semantychnu transformatsiiu v sferi terminolohii (na materialy medychnykh terminiv) [On lexico-semantic transformation in the field of terminology (on the material of medical terms)]. *Movoznavstvo*. 1976. № 6. S. 53–57. [In Ukrainian].
5. Melyoratsyia: Entsyklopedycheskyi spravochnyk [Melioration: Encyclopedic Directory] / [Redkol. Y. B. Shemiakyn (hl. red. y dr.): Pod obshch. red. A. Y. Murashko]. Mynsk : Belorusskaia sovetskaia entsyklopedyia, 1984. 567 s. [in Russian].
6. Rosiisko-ukrainskyi hidrotekhnichni slovnyk: 13000 terminiv [Russian-Ukrainian Hydrotechnical Dictionary: 13000 terms] / Uklad. H. I. Shvets, M. S. Zilban, S. H. Kobernyk, O. Ia. Oliinyk ta in. K. : Vyd-vo AN URSSR, 1960. 192 s. [In Ukrainian].
7. Slovnyk ukrainskoi movy: V 11-ty t. Dictionary of the Ukrainian language: In the 11th volume. K. : Naukova dumka, 1970–1980. [In Ukrainian].
8. Tlumachnyi slovnyk iz zahalnoho zemlerobstva [Explanatory dictionary on general agriculture / Za red. V. P. Hudzia. K. : Ahrarna nauka, 2004. 224 s. / Ed. V. P. Aleszany. Q. : Agricultural science, 2004. 224 p. [In Ukrainian].
9. Ukrainsko-latynsko-anhliiskyi medychnyi tлумачnyi slovnyk: U 2 t. Ukrainian-Latin-English Medical Interpretive Dictionary: In 2 vols / Za red. chl.-kor. AMN Ukrainy M. Pavlovskoho, dokt. farm. nauk, prof. L. Petrukh, kand. med. nauk I. Holovko. Lviv, 1995. [In Ukrainian].
10. Chabanenko V. A. Asotsiatsiia yak universalnyi chynnyk movnoho rozvytku Association as a universal factor in language development. *Movoznavstvo*. 2005. № 3–4. S. 132–138. [In Ukrainian].

Ольга ФЕДОРЕНКО,*orcid.org/0000-0002-5693-6540*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філологіїЛьвівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) *olgafdrnk09@gmail.com***ДО ПРОБЛЕМИ РОЗМЕЖУВАННЯ УСТАЛЕНИХ ВИРАЗІВ**

У статті робиться спроба висвітлити лінгвістичні особливості англійських сталих дієслівно-іменникових сполучень (СДІС) типу *make a joke, have a look, give a smile* порівняно з вільними сполученнями та встановити критерії їх розмежування. Деякі дослідники вважають, що іменні компоненти СДІС мають містити компонент дії у своїй структурі, що робить їх предикативними іменниками; у вільних сполученнях іменник позбавлений предикативної функції. Сполучення з девербативними іменниками становлять основну частину СДІС, однак цей принцип має винятки.

Є також спроби розмежувати СДІС та вільні сполучення на основі лінгвістичних тестів, що перевіряють предикативні властивості номінативних компонентів цих сполучень та часткову семантику широкозначних дієслів. Таке визначення семантики широкозначних дієслів-компонентів СДІС видається неправомірним тому, що семантичне послаблення не могло б бути основою їх ефективної функціональності на морфологічному та синтаксичному рівнях. Кожне широкозначне дієслово має своє значення, диференційоване щодо значень інших широкозначних дієслів, яке залишається інваріантним як у повнозначному вживанні дієслова у вільних сполученнях, так і у службових функціях. Широкозначність (еврисемія) – це не втрата значення як такого, це високий ступінь його узагальнення й абстрактності.

Заміна СДІС корелятивним монолексемним дієсловом є загальновідомим тестом для визначення цього типу конструкцій. Однак вільні сполучення також допускають монолексемні кореляти, тоді як деякі СДІС не мають дієслівних еквівалентів. Конструкції, які за результатами лінгвістичних тестів, що перевіряють предикативні властивості іменних компонентів, кваліфікуються як вільні сполучення, зафіксовані у словниках сталих словосполучень, укладених на основі дослідження великого масиву комп'ютеризованого корпусу текстів.

СДІС походять від вільних сполучень, які з'явилися в давньоанглійській мові як еквіваленти (кальки) латинських конструкцій у дослівних перекладах. У діахронії вони співвідносяться з вільними сполученнями, а починаючи з середньоанглійського періоду еволюціонують у напрямі дедалі більшої стійкості. Можна простежити різні ступені цього руху до абсолютної цілісності (як семантичної, так і формальної). Саме незавершеністю цього процесу можна пояснити суперечливу природу СДІС.

Ключові слова: вільні сполучення, ідіоми, сталі дієслівно-іменникові сполучення, предикативні іменники, широкозначні дієслова.

Olga FEDORENKO,*orcid.org/0000-0002-5693-6540*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of English Philology
Ivan Franko National University of Lviv
(Lviv, Ukraine) *olgafdrnk09@gmail.com***THE PROBLEM OF DEMARCATION OF FIXED PHRASES**

The article examines the linguistic features of English fixed verbo-nominal phrases of the type *make a joke, have a look, give a smile* and free phrases in an attempt to establish some criteria of demarcation between them.

Some researchers believe that nominal components in fixed verbo-nominal phrases must contain the meaning of action in their semantic structure that makes them predicative nouns; in free combinations nouns are deprived of predicative functions. Combinations with deverbative nouns constitute the bulk of fixed verbo-nominal phrases, however, this principle has exceptions.

There are also attempts to differentiate fixed verbo-nominal phrases and free combinations on the basis of linguistic tests that examine the predictive properties of their nominal components and partial semantics of their verbal components. Such interpretation of the semantics of the verbal components of fixed verbo-nominal phrases seems inappropriate since semantic weakening cannot account for their effective functioning on the morphological and syntactic levels. Each verb has its own broad meaning which remains invariant both when the verb is used in free combinations and fixed phrases. Broad semantics does not imply the loss of meaning per se, but a high degree of its generalization and abstraction.

Replacement of fixed verbo-nominal phrases by correlative monolexemic verbs is a well-known test for this type of structures. However, free combinations also allow monolexemic correlates, whereas some fixed verbo-nominal phrases do not have verbal equivalents. Constructions which according to the linguistic tests that verify predicative properties of their nominal components are qualified as free combinations are fixed in dictionaries of collocations compiled after an extensive study of computerized text corpora.

Fixed verbo-nominal phrases derive from free combinations, they appeared in Old English as equivalents (calques) of Latin constructions in their literal translation. Diachronically, they are related to free combinations, and since the Middle English period have evolved towards greater stability. It is possible to trace different degrees of this evolution. It is the incompleteness of this process that explains the contradictory nature of such phrases.

Key words: free phrases, idioms, fixed non-idiomatic phrases (collocations), predicative nouns, verbs with broad semantics.

Постановка проблеми. Актуальною проблемою сучасного мовознавства є дослідження лексичної сполучуваності слів та різних видів словосполучень. Посилення зацікавленості проблемами лексичної сполучуваності пов'язане з появою нових мовознавчих теорій, зокрема корпусної лексичної граматики (corpus-based lexicogrammar, lexical grammar), граматики мовних шаблонів (патернів) (pattern grammar), емергентної граматики (emergent grammar).

Засновник лексичної граматики Дж. Сінклер розрізняє дві моделі мови: принцип відкритого вибору (open choice principle) та принцип ідіоматичності (idiom principle) (Sinclair, 1991: 109). Лексичність мови він порівнює з комбінаторикою фонем на фонологічному рівні. На думку дослідника, послідовність фонем навіть у довгих словах чи ланцюжках слів зберігається у вербальній пам'яті мовців та відтворюється як одне ціле, і ця послідовність не є результатом вибору окремих фонем, поєднаних заново кожного разу, коли вимовляємо слово. Результати аналізу корпусу текстів доводять, що певним сполученням лексем також властива сталість вживання, повторюваність в однаковому складі. Такі сполучення набагато частотніші на противагу вільним конструкціям, які є результатом відкритого вибору лексем і виступають виразниками відкритої моделі мови, яка є другорядною моделлю (secondary model), оскільки інший принцип, принцип ідіоматичності, домінує.

Стійкість сполучення ґрунтується на обмеженнях у виборі складових компонентів та використанні сполучення в готовому вигляді. У порівнянні з вільними сполученнями стійкі звороти – це готові до вжитку формули. Для позначення стійких мовленнєвих утворень використовуються такі різноманітні терміни, як, наприклад: формули, фрази, штампи, кліше, стійкі словесні комплекси, усталені вирази, стандартизовані сполучення, комунікативні стереотипи; collocations, clichés, fixed expressions, formulaic sequences, phrasemes, lexical chunks, lexical phrases, multi-

word units, pre-assembled patterns, prefabricated patterns, formulae, routines тощо. Підраховано, що близько 80% мовного матеріалу – це певні форми усталених виразів (Altenberg, 1998: 102).

Аналіз досліджень доводить, що розмежування вільних та сталих (стійких) сполучень може бути проблематичним. Так, дієслівно-іменникове сполучення *crack a joke* зазвичай кваліфікується як стале сполучення (non-free phrase, collocation), оскільки дієслово *crack* специфічно сполучається з іменником *joke*, а сполучення *tell a joke* та *make a joke* кваліфікуються як вільні сполучення (free phrases). Однак, за результатами корпусного дослідження, дієслова *crack*, *tell* та *make* сполучаються з *joke* із значною частотністю; іменник *joke* сполучається з обмеженою кількістю дієслів; дієслова *crack*, *make* та *tell* не є вільним вибором (free choice); їх вибір зумовлений стійкістю сполучення (Hunston, 2000: 9–10).

Мета статті – окреслити лінгвістичні особливості сталих дієслівно-іменникових сполучень (СДІС) типу *make a joke*, *have a look*, *give a smile* порівняно з вільними сполученнями та встановити критерії їх розмежування. СДІС функціонують як синтетичні дієслова і посідають особливе місце серед номінативних засобів сучасної англійської мови як високочастотні одиниці. Зростання частотності цих утворень пояснюють розвитком елементів аналітизму та тенденцією до номіналізації.

Виклад основного матеріалу. Декотрі дослідники вважають, що іменні компоненти СДІС мають містити компонент дії у своїй структурі, що робить їх предикативними іменниками. Предикативний іменник позначає дію або стан, а тому лише девербативні іменники можуть мати предикативну функцію. У вільних сполученнях іменник позбавлений предикативної функції. Так, коли іменник *cut* має абстрактне значення «зниження, зменшення», конструкція *make a cut* функціонує як СДІС, оскільки абстрактні іменники містять компонент дії у своїй семантичній структурі, що робить їх предикативними іменниками; коли ж *cut* позначає фактивний

об'єкт «розріз», «різана рана, поріз», *make a cut* є вільним сполученням, оскільки *cut* не містить семи дії за визначенням, а тому і не може надавати предикативної сили широкозначному дієслову (Колпакова, 2012: 55–56). Іменники *bend, crack, opening, incision*, сполучаючись із дієсловом *make*, також утворюють і СДІС, і вільні сполучення (Колпакова, 2012: 55).

Сполучення з девербативними іменниками становлять основну частину СДІС, однак цей принцип має винятки. Спостережено, що іменники типу *report, joke, account*, будучи семантично первинними стосовно дієслів і позначаючи швидше результат дії, аніж дію, входять до складу СДІС: *make a report, make a joke, make an account, give an account*, тоді як девербативні іменники *incision, indentation, opening* утворюють вільні сполучення: *make an indentation, make an incision, make an opening*. Значну увагу привертають конструкції типу *make a copy, make a puncture, make a duplicate*, які за всіма формальними характеристиками відповідають СДІС, корелюють із монолексемним дієсловним еквівалентом, однак кваліфікуються як вільні сполучення (Колпакова, 2012: 53).

Є спроби розмежувати СДІС та вільні сполучення на основі лінгвістичних тестів, що перевіряють предикативні властивості номінативних компонентів цих сполучень та часткову семантику широкозначних дієслів.

Відповідно до тесту «зевгма» (*zeugma test*) широкозначні дієслова координують лише предикативні іменники, які є номінативними компонентами СДІС: *The government made minor cuts on welfare and some changes of a largely symbolic nature*. Якщо іменник належить до іншого типу конструкцій, то координація неможлива: **We made a suggestion and a chair*. Предикативний іменник *suggestion* утворює СДІС, тоді як *chair* є фактивним іменником і входить лише у вільні сполучення, тому паралельне координування іменників *suggestion* та *chair* дієсловом *make* робить речення незмістовним (Колпакова, 2012: 56).

Заміна СДІС корелятивним дієсловом є загальновідомим тестом для визначення цього типу конструкцій. Однак вільні сполучення також допускають монолексемні кореляції, тоді як деякі СДІС не мають дієслівних еквівалентів. СДІС *make an effort, make way, make a virtue, take an oath* не мають дериваційно споріднених дієслівних відповідників; відповідні дієслова в процесі історичного розвитку вийшли з ужитку або є архаїзмами.

Предикативний іменник як семантичне ядро СДІС синонімічний цілій конструкції. Цю властивість предикативних іменників можна перевірити,

замінивши СДІС номінативною фразою: *He made a decision and a big admission*. → *They told me about his decision and big admission*. У випадку вільних сполучень така трансформація неможлива, тому що дієслівний компонент є повнозначною лексемою: *He made a three-inch cut in my hand*. → **They told me about his three-inch cut in my hand* (Колпакова, 2012: 57). Компоненти вільних сполучень функціонують як повнозначні одиниці, мають власні синтаксичні і семантичні аргументи, тоді як дієслівні компоненти СДІС, переймаючи семантичні актанти віддієслівного іменника (а точніше корелятивного дієслова) не мають власних аргументів (Колпакова, 2012: 57). В аргументній структурі предикатів СДІС спостерігаємо обмін (злиття) аргументів (Колпакова, 2012: 60).

Твердження, що номінативними компонентами СДІС можуть бути лише предикативні іменники, викликає заперечення. Предикативні іменники не є необхідною чи достатньою умовою усталеності. Сталі сполучення – це мовні одиниці, яким властиві постійний склад компонентів, звичність звучання, відтворюваність у готовому вигляді та семантичне членування, характерне для вільних сполучень. Поява стійких виразів пов'язана з частотністю й повторюваністю ситуації, внаслідок чого сполуки слів перетворюються на стандартні усталені вирази і починають вживатися у функції готових формул.

Конструкції, які за результатами лінгвістичних тестів, що перевіряють предикативні властивості іменних компонентів, кваліфікуються як вільні сполучення (Колпакова, 2012: 58–60), зафіксовані у словниках сталих словосполучень, укладених на основі дослідження великого масиву комп'ютеризованого корпусу текстів: *make/ give a cut (Using sharp scissors, make a small cut in the material), make a copy, make a hole, have an alibi* тощо (Oxford Collocations Dictionary for Students of English). Номінативними компонентами СДІС можуть бути іменники з конкретним значенням, які позбавлені семи дії за визначенням, напр., *make way, take a seat, take place, take root*.

Іменники, які входять до складу СДІС, різняться за семантичною структурою. За допомогою компонентного аналізу вивчені семантичні особливості 820 номінативних компонентів СДІС, які можуть позначати:

- 1) дію (назву дії) ('*Ving, action of Ving*') (80): *addition, beating, washing*;
- 2) разовий вияв дії ('*act of Ving*') (230): *bite, laugh, look, pull, push, wave*;
- 3) результат дії ('*result of Ving*') (400), при цьому під семою «результат дії» можуть приховуватися:

а) «факт звершення дії» (*'instance or fact of Ving'*): *escape, exaggeration*;

б) «об'єкт або результат дії» (те, на що звернена дія) (*'thing that is Ven, something Ven'*): *find*;

в) «результат» (*'result or product of Ving'*), що може мати різні форми (усну, письмову, щось конкретне, матеріальне, речове): *cut, announcement*;

4) каузатора дії (неістоти) (*'something that Vs'*) (10): *inducement, indication*;

5) період тривалості дії (*'period or interval of Ving'*) (30): *sleep, swim, walk*;

6) стан (*'state or condition of Ving', 'feeling'*) (50): *delight, satisfaction*;

7) якість, ознаку, характерну особливість (*'quality'*) (5): *form, smell, taste*;

8) здатність (*'power or ability'*) (5): *appeal, attraction, influence*.

У ролі субстантивних компонентів СДСС зафіксовані також іменники з конкретним значенням (10): *place, room, root, seat, way*.

Деякі дослідники пов'язують стійкість сполучення з десемантизацією його компонентів. Так, вважають, що у ролі дієслівних компонентів СДІС виступають так звані «делексикалізовані» дієслова (*delexical verbs*) *give, get, make, take, set* та інші. У вільних сполученнях ці дієслова вживаються у повному денотативному значенні, реалізують повне значення, у сталих сполученнях вони характеризуються частковою семантикою (Колпакова, 2012: 60-61). Очевидна десемантизація дієслівних компонентів СДІС не викликає сумнівів у визначенні цих словосполучень як сталих (Колпакова, 2012: 59).

Таке визначення семантики широкозначних дієслів-компонентів СДІС видається неправомірним тому, що семантичне послаблення не могло б бути основою їх ефективної функціональності на морфологічному та синтаксичному рівнях, адже ці дієслова є основними компонентами аналітичної морфології та синтаксису. Кожне широкозначне дієслово має своє значення, диференційоване щодо значень інших широкозначних дієслів, яке залишається інваріантним як у повнозначному вживанні дієслова у вільних сполученнях, так і у службових функціях. Широкозначність (еврисемія) – це не втрата значення як такого, це високий ступінь його узагальнення й абстрактності. Контекст або ситуація конкретизують, але не змінюють і не елімінують широкого значення слова.

Найкращим прикладом широкозначного слова в англійській мові дослідники вважають іменник *thing*. Внаслідок процесу узагальнення в сучасній англійській мові це слово набуло широкого значення «будь-яка конкретність», яке звужується і

конкретизується в мовленні. Аналогічний процес розширення значення спостерігаємо і в групі дієслів *do, get, give, have, make, put, take*.

Інваріантне значення дієслова *make* – діяти таким чином, щоб отримати результат, виражений у додатку; *take* вказує на те, що носій процесу вступає з об'єктом у певний асоціативний зв'язок; *have* означає «бути в асоціативному зв'язку»; *give* передає широке значення відчуження дії від її виконавця.

Дієслівний компонент СДІС звільняється від вираження основного процесуального значення (цю функцію переймає на себе іменник) і виконує предикативні функції, проте може уточнювати різноманітні сторони процесу чи характеристики дії, визначає станове значення, уточнює видові, модальні, аспектуальні характеристики дії, стильовий реєстр, напр.: *give a push – get a push, have a liking – take a liking, grant forgiveness – forgive*.

Висновки. У висновках із дослідження варто зазначити, що межі між вільними та сталими сполученнями визначити дуже важко, оскільки між ними є безліч перехідних форм, а вільні сполучення є лише порівняно вільними. Абсолютно вільних сполучень не існує, оскільки вільна сполучуваність зумовлюється предметно-логічним змістом слова, напр., прикметник *green* може сполучатися лише з тими іменниками, що позначають реалії, здатні мати зелений колір.

СДІС походять від вільних сполучень, які з'явилися в давньоанглійській мові як еквіваленти (кальки) латинських конструкцій у дослівних перекладах. Із розвитком мови сполучення проходять три ступені трансформації: 1) вільні сполучення; 2) сталі сполучення; 3) ідіоматичні вирази. Діапазон лексичної сполучуваності може бути представлений у вигляді шкали, на крайніх точках якої розташовані вільні сполучення і ідіоми. Між ними розміщуються одиниці, яким властиві різні ступені усталеності. Дієслівно-іменникові сполучення перебувають на різних ступенях трансформації; існують сполучення, які досягли третього ступеню розвитку, напр., сполучення *take a bath*, яке як СДІС має значення «купатися», а як ідіома – «втратити гроші».

С. М. Сухорольська підкреслює роль діяхронного аналізу у визначенні статусу СДІС. Якщо взяти до уваги той факт, що структури типу «дієслово + абстрактний іменник» у діяхронії співвідносяться з вільними сполученнями, а починаючи з середньоанглійського періоду еволюціонують у напрямі дедалі більшої стійкості, то можна простежити різні ступені цього руху до абсолютної цілісності (як семантичної, так і формальної).

Саме незавершеністю цього процесу можна пояснити суперечливу природу СДІС. Це, своєю чергою, зумовило діаметрально протилежні точки зору на лінгвістичний статус дієслівно-субстантивних сполучень (Сухорольська, 1987: 17).

Темпи руху окремих СДІС у напрямі інтеграції неоднакові. У синхронному зрізі зазначені аналітичні конструкції мають різний ступінь цілісності, що коливається в діапазоні: мінімальна–максимальна лексикалізація вихідної структури (Сухорольська, 1987: 19).

Найнижчий ступінь лексикалізації виявляють СДІС моделі VN – структури з найвищою мобільністю компонентів. Маргінальними є структури, в яких лексикалізація зовсім не помічена. Серед СДІС моделі VN виділено також структури з максимальною фіксованістю компонентів, в яких тенденція до лексикалізації є помітною. Це, наприклад, СДІС *make haste, take care*, для яких у діахронії релевантними були всі типові синтагматичні властивості моделі VN, а результати дослідження їх у синхронному зрізі підтверджують тенденцію до семантичної і формальної цілісності цих сполучень (Сухорольська, 1987: 19–20). Аналіз синтагматичних властивостей аналітичних структур моделі VvN доводить, що загалом процес інте-

грації в них заходить значно далі, ніж у структурах моделі VN. В основі становлення аналітичних структур моделі VN лежить процес стягнення синтактично вільного словосполучення. В основі формування моделі VvN спостерігається розщеплення дії, вираженої дієсловом, на дієслівну й іменну частини (Сухорольська, 1987: 19–20).

Серед реалізацій моделі VvN виділені такі, що межують з аналітичними лексичними одиницями. Це, наприклад, аналітичне сполучення *get hold*, яке зберігає синтагматичну цілісність, виключаючи вклинення будь-яких модифікаторів чи залежних елементів, а отже, перебуває у стані стабілізації структури і завершення процесу лексикалізації (Сухорольська, 1987: 21–22).

Отже, СДІС – неоднорідні аналітичні структури. Можна виділити низку послідовних градацій у напрямі від вільного словосполучення до аналітичних лексичних одиниць. Якщо фразеологічні одиниці нині добре вивчені в теорії фразеології і лексикографії, то велика група стійких сполучень неідіоматичного характеру досліджена недостатньо. У перспективі подальших пошуків у цьому науковому напрямі необхідно установити обсяг проміжних утворень, дати чітку класифікацію цих утворень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колпакова Г. Ю. Аспектуальна типологія сталих дієслівно-іменникових словосполучень та монолексемних корелятивів у сучасній англійській мові : дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Львів, 2012.
2. Сухорольська С. М. Критерії ідентифікації аналітичних лексичних одиниць. *Іноземна філологія*. 1987. Вип. 86. С. 16–23.
3. Altenberg B. On the phraseology of spoken English: the evidence of recurrent word combinations. *Phraseology: Theory, Analysis and Applications* / [ed. by A. Cowie]. Oxford : OUP, 1998. P. 102–122.
4. Hunston S. Pattern Grammar. A Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English / S. Hunston, G. Francis. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins, 2000.
5. Sinclair J. M. Corpus, Concordance, Collocation. Oxford : OUP, 1991.

REFERENCES

1. Kolpakova, H. Yu. (2012). *Aspektualna typolohiya stalykh diyeshlyvno-imennykovykh slovospoluchen ta monoleksemnykh korelyativ u suchasniy anhlisyskiy movi* [Aspectual typology of stable verbo-nominal phrases and monolexic correlates in Modern English]. Candidate of Philology thesis : 10.02.04. Lviv : Lviv Ivan Franko National University. [in Ukrainian].
2. Sukhorolska, S. M. (1987). *Kryteriyi identyfikatsiyi analitychnykh leksychnykh odynyts* [Criteria of identification of analytical lexical units]. *Inozemna Philolohiya*. Vol. 86, pp. 16–23. Lviv : Lviv Ivan Franko State University. [in Ukrainian].
3. Altenberg, B. On the phraseology of spoken English: the evidence of recurrent word combinations. *Phraseology: Theory, Analysis and Applications* / [ed. by A. Cowie]. Oxford : OUP, 1998. P. 102–122.
4. Hunston, S. Pattern Grammar. A Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English / S. Hunston, G. Francis. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins, 2000.
5. Sinclair, J. M. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford : OUP, 1991.

УДК [811.111:37.091.313]: 377.8 (045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204223>

Діана ФОГЕЛ,
orcid.org/0000-0003-2796-8188
викладач іноземної (англійської) мови
Гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівського державного університету
(Мукачево, Закарпатська область, Україна) fogelww@gmail.com

ТИПОЛОГІЯ ПРОЄКТНИХ МЕТОДИК ЗА СПОСОБОМ ПРЕЗЕНТАЦІЇ РЕЗУЛЬТАТІВ ВИКОНАНОЇ РОБОТИ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ІНОЗЕМНА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ (АНГЛІЙСЬКА)»

Запропонована стаття присвячена вивченню доцільності впровадження проєктних методик на уроках іноземної мови за професійним спрямуванням (англійської) для студентів педагогічного коледжу. Розкрито зміст поняття «проєкт» як для студента, так і для викладача. Застосування проєктних методик у навчальному процесі як форма організації роботи студентів розглянуто нами як двоякий процес, цінність якого полягає не лише в кінцевому продукті, а й в русі до кінцевого результату. У цьому контексті організація самостійної роботи студентів на основі ідей проєктного навчання є визначальною, оскільки сприяє розвитку ініціативи, самостійності, організаційних здібностей, стимулює процес саморозвитку особистості. Окреслено важливість застосування проєктних методик та уточнено умови ефективності під час навчання іноземної (англійської) мови. Охарактеризовані основні приклади використання проєктних методик, які спрямовані на розвиток культури спілкування, оволодіння технологіями творчого саморозвитку, що підвищує професійну підготовку студентів педагогічного коледжу як майбутніх фахівців. Дискурсивно розглянуто типологію проєктних методик за способом виконаної роботи. Визначено специфіку їх використання. На основі поданої типології відібрано, проаналізовано та зазначено орієнтовну тематику проєктних завдань із навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)». Ці завдання спрямовані на навчання написання слів по темі, запам'ятовування їх написання, навчання читати тексти, працювати зі словниками та посібниками, пояснювати приказки, прислів'я, ідіоми, вибирати з них невідомі слова, демонструвати зібраний творчий матеріал у вигляді презентацій та рекламних постерів.

Ключові слова: проєкт, проєктна методика, типологія проєктних методик за способом презентації результатів виконаної роботи.

Diana FOGEL,
orcid.org/0000-0003-2796-8188
English Teacher
Humanitarian Pedagogical College
Mukachevo State University
(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) fogelww@gmail.com

TYPOLOGY OF PROJECT METHODOLOGIES BY THE WAY OF PRESENTING THE RESULTS OF ACCOMPLISHED WORK IN THE DISCIPLINE “FOREIGN LANGUAGE OF PROFESSIONAL PURPOSES” (ENGLISH)

The proposed article is devoted to the study of the feasibility of the introduction of project techniques during the foreign language lessons of professional purposes (English) for the students of the Pedagogical College. The content of the concept of “project” is disclosed for both the student and the teacher. The use of design methods in the educational process as a form of organizing the work of students is considered as a two-way process, the value of which lies not only in the final product, but also in the movement to the final result. In this context, organizing students' independent work based on the ideas of project-based learning is crucial because it promotes the development of initiative, independence, organizational abilities, stimulates the process of self-development of the individual.

The importance of applying the project methodologies and specifying the conditions of effectiveness in learning a foreign (English) language are determined. The main examples of usage the design techniques aimed at developing a culture of communication, mastering the technologies of creative self-development are described. It increases the professional training of students of the pedagogical college as future specialists. The typology of design techniques by the method of the work performed is discursively considered. Based on the presented typology, the thematic topics of the project tasks in the discipline “Foreign Language Professional Purposes” (English) were selected, analyzed and indicated. These tasks are aimed at learning how to write words on a topic, memorizing them, learning to read texts, working with dictionaries and manuals, explain sayings, proverbs, idioms, select unknown words from them and demonstrate creative material in the form of presentations and advertising posters.

Key words: project, project methodology, typology of project methodologies by the way of presenting the results of accomplished work.

Постановка проблеми. Застосування проєктних методик у підготовці майбутніх фахівців ХХІ століття набуває дедалі більшої актуальності, оскільки вони створюють умови для творчої самореалізації студентів, підвищують мотивацію для отримання знань, сприяють розвитку їхніх інтелектуальних здібностей. Студенти набувають досвіду вирішення реальних проблем з огляду на майбутнє самостійне життя, які проєктують у навчанні. Застосування проєктних методик надає змогу студентам використовувати мову в ситуаціях реального повсякденного життя, що сприяє кращому засвоєнню та закріпленню знань іноземної мови.

Аналіз досліджень. Дослідженням особливостей проєктної методики на заняттях з іноземної мови займалися, як зарубіжні, так і вітчизняні науковці та викладачі-практики, а саме: Дж. Дьюї, Дж. Піт, С. Хайнс, Т. Хагчінсон, Е. Арванітопуло, А. Власенко, І. Дичківська, І. Зимня, О. Житнікова, П. Китайгородська, Є. Полат, Д. Старкова, О. Тарнопольський, О. Устименко, Н. Шевчук. Численними дослідженнями було встановлено, що проєктна діяльність виступає як важливий компонент системи продуктивної освіти і є нестандартним, нетрадиційним способом організації освітніх процесів через активні способи дій (планування, прогнозування, аналіз, синтез).

Мета статті – обґрунтування доцільності впровадження проєктних методик на уроках іноземної мови за професійним спрямуванням (англійської) для студентів педагогічного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Термін «проєкт» у методиці навчання іноземних мов уживають у таких значеннях: іншомовна комунікативно-пізнавальна діяльність студентів; продукт такої діяльності; розгорнута справа/завдання, які дають змогу оптимізувати процес оволодіння іноземною мовою; комплекс/система вправ і завдань для організації творчої, дослідницької самостійної іншомовно-комунікативної діяльності учасників проєкту з метою розв'язання цікавої і практично значущої проблеми, результатом якої є створення конкретного продукту (наприклад, країнознавчого колажу, альбому, туристичного проспекту, щоденника іноземною мовою, листа закордонному другу, стіннівки, відеофільму тощо) (Бекреньова, 2007: 96).

Як свідчить практика, застосування проєктних методик сприяє вирішенню педагогічних завдань: розвиває комунікативні здібності, розширюючи коло спілкування; активізує креативне мислення; вчить самостійно здобувати знання та застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних

і практичних завдань; позбавляє репродуктивності в діях, стимулюючи дослідницькі навички роботи в процесі проєктування (збирати та аналізувати інформацію, висувати гіпотези, робити висновки); підвищує рівень самоосвіти (Коньшева, 2005: 176).

Глибинна суть проєктних методик полягає в тому, щоб навчити студента бути успішною особистістю, відпрацювати алгоритм дій для постановки та досягнення мети, допомогти самоствердитися і самореалізуватися через створення ситуації успіху. Знання стають засобом, а не ціллю, тому засвоюються легко і міцно, зростає рівень внутрішньої мотивації. Проєктна організація навчання змінює ролі викладача і студента. Викладач має не лише добре знати свій предмет, а й бути компетентним в інших галузях науки, бачити точки їх зіткнення. До того ж викладач має добре знати своїх студентів, їхні можливості, інтереси, бажання. Психологічна гармонійність і компетентність викладача вкрай важливі для організації проєктної діяльності студентів. Організовуючи навчальне проєктування на уроках іноземної (англійської) мови, викладач, перш за все, має створити умови під час освітнього процесу, за яких результатом є індивідуальний досвід проєктної роботи студентів.

Для студента проєкт – це змога максимально розкрити свій творчий потенціал, засіб самореалізації. Це діяльність, яка дозволяє проявити себе індивідуально або в групі, спробувати свої сили, докласти свої знання, принести користь, показати публічно досягнутий результат. Сучасний навчальний проєкт студентів – це дидактичний засіб розвитку пізнавальної діяльності, креативності й одночасно формування певних особистісних якостей (Коньшева, 2005: 176).

Для викладача навчальний проєкт – це інтегративний дидактичний засіб розвитку, навчання і виховання, що дає змогу виробляти і розвивати специфічні вміння і навички проєктної діяльності, а також спільний пошук інформації, самонавчання, дослідницька та творча діяльність (Зимня, 1991: 95).

Застосування методу проєктів у навчальному процесі покращує ефективність засвоєння та усвідомлення знань суб'єкта навчання, сприяє формуванню вмінь працювати з інформацією, аналізувати, систематизувати, узагальнювати, встановлювати асоціації з раніше вивченим, робити висновки, висувати ідеї, знаходити варіанти розв'язання проблеми, передбачати можливі наслідки рішень, обґрунтовувати власну думку, знаходити компроміс, прогнозувати результати своєї діяльності (Коньшева, 2005: 176).

Вищесказане вказує на те, що викладачу іноземної мови нині потрібно, навіть необхідно, працювати над впровадженням проєктних методик у навчально-виховний процес для розвитку творчих здібностей студентів. Проєктна діяльність на заняттях з іноземної мови базується на новому розумінні взаємовідносин викладача та студента. Роль викладача кардинально змінюється, він стає помічником, партнером, порадиником, який користується своїми навичками володіння інформацією, що допомагає знайти оптимальний метод та шлях вирішення поставленої проблеми. Отже, проєктна робота дає змогу викладачу застосовувати комунікативні, інтерактивні, групові технології навчання та тим самим зробити весь навчально-виховний процес високоефективним.

У методиці навчання іноземних мов проєкт визначається як навчальна діяльність студента, наділеного активністю, спрямована на засвоєння знань та відповідних іншомовних навичок і вмінь, як самостійно спланована та реалізована студентами робота, в котрій мовленнєве спілкування вплетене в інтелектуально-емоційний контекст іншої (немовної) діяльності. Проєктна методика дає викладачу іноземної мови змогу включити студентів у реальне спілкування, найбільш насичене іншомовними контактами, яке базується на дослідницькій діяльності, співпраці, та побачити реальні, а не лише отримані в процесі навчання результати своєї роботи (Бекреньова, 2007: 96).

Отже, це дослідження підтверджує нагальну й концентровану увагу до проблем вивчення англійської мови в педагогічних коледжах. Актуальність цього процесу є очевидною вимогою часу. Тому викладання повинно мати адаптований до попиту характер і показово демонструвати можливість використання різноманітних методичних підходів щодо реалізації змісту навчального процесу в навчальних закладах. Впровадження проєктних методик у навчальний процес як форм організації роботи студентів розглядається нами як двоякий процес, цінність якого полягає не лише в кінцевому продукті, а й в русі до кінцевого результату. У цьому контексті організація самостійної роботи студентів на основі ідей проєктного навчання є визначальною, оскільки сприяє розвитку ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, стимулює процес саморозвитку особистості. Творча співпраця викладача і студентів під час проєктної діяльності забезпечує творчу самореалізацію як викладача, так і студентів, задовольняє їх потреби в самовдосконаленні та саморозвитку, сприяє досягненню високих творчих результатів у процесі навчання.

За способом презентації результатів виконаної роботи в методиці навчання іноземних мов розрізняють наведену нижче типологію проєктних методик (Гагіна, 2013: 92–96).

Текстові проєкти / text projects – робота з текстовими літературними джерелами, засобами масової інформації, в інтернеті.

Дослідницькі проєкти / research projects передбачають актуальність і формулювання проблеми дослідження, його предмета і об'єкта, розробку плану, шляхів вирішення, чітко визначені цілі, вибір методології і висунення гіпотез, застосування відповідних методів дослідження і джерел інформації, обробку і систематизацію та обговорення, одержаних результатів (тези, стаття, доповіді на наукові конференції, есе, аналітичні роботи).

Кореспондентські проєкти / correspondent projects – спілкування з людьми та організаціями шляхом листування, по телефону, телекомунікаційними засобами.

Творчі проєкти / creative projects не мають детально відпрацьованої структури, вона тільки намічається та розвивається, підкорюючись схемі, яку прийняли самі студенти. Але до того, як розпочати розробку такого проєкту, варто заздалегідь домовитися про бажані, заплановані результати. Це можуть бути твори, свята, відеофільми, стінгазети, гра, експедиції. Оформлення результатів творчого проєкту вимагає оформлення у вигляді сценарію відеофільму, плану твору, статті, репортажу, програми свята, дизайну, рубрик газети, альбому.

Практично-орієнтовані проєкти / practically oriented projects передбачають, що результат діяльності їх учасників визначається на самому початку і зорієнтований на соціальні інтереси учасників. Проєкт передбачає чітко-визначену структуру, сценарій діяльності учасників із визначенням їх функцій, участь кожного учасника в оформленні кінцевого продукту. У цьому проєкті важливі організація координаційної роботи та її поетапне обговорення, коректування зусиль як спільних, так й індивідуальних, організація одержаних результатів і впровадження їх у практику. Результатом роботи можуть бути газета, документ, відеофільм, звукозапис, спектакль, програма дій.

Проєкти-зустрічі / project meetings – безпосередні контакти з певними особами за межами навчальної аудиторії, наприклад, із носіями іноземної мови.

Рольові проєкти / role projects – це проєкти, в яких структура, як і у творчих, залишається відкритою до завершення роботи. Кожен учасник

вибирає для себе роль, відповідно до характеру та змісту проекту. Це можуть бути літературні персонажі, герої, які імітують соціальні та ділові відношення, ускладнені придуманими учасниками ситуаціями.

Інформаційні проекти / information projects спрямовані на збір, узагальнення та аналіз інформації про явище або об'єкт. Структура проекту включає: актуальність, мету, джерела інформації; обробку інформації (аналіз, узагальнення, зіставлення, висновки); результат (стаття, реферат, доповідь, відео); презентацію (публікація, обговорення в телеконференції).

Прислів'я, приказки, ідіоматичні вислови / proverbs, sayings, idiomatic expressions. Однією з прерогатив вивчення іноземної мови в коледжі є розвиток соціокультурної компетенції студентів. Студенти, виконуючи такий проект, вчать ся займатися пошуковою роботою, працювати з різними джерелами інформації, залучають до роботи аналітичний аспект, намагаючись простежити відображення характерних національних рис, зробити їх порівняльний аналіз, розвивають аналітичне мислення (Гагіна, 2013: 92–96).

Мозковий штурм / brain storm спонукає студентів проявляти уяву та творчість, дає змогу їм вільно висловлювати свої думки. Мета «мозкової атаки» в тому, щоб зібрати якомога більше ідей щодо проблеми від усіх студентів протягом обмеженого періоду часу. Цей метод слушно застосовувати під час мотивації питань, пов'язаних із пошуком шляхів вирішення проблем.

Проекти на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням (англійської) у педагогічному коледжі представлені творчими роботами з рисунками, схемами, тематичними виставками стендів, плакатами з тем фахового спрямування англійською мовою, проведенням вистав і свят, організацією конференцій.

Зразки завдань для проектних робіт із навчальної дисципліни: «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська):

Тема: «Дані про Великобританію та США», «Дані про Україну» (Fried-Booth, 2008: 136).

Проектна методика: прислів'я, приказки, ідіоми.

Завдання: пояснити, чому в Великобританії кажуть «A storm in a tea-cup», а в Україні – «Буря в склянці води». Паралельно пригадати також вирази «tea time», «tea day», «tea party», «подати склянку води».

Тема: «Професії та професійні навички. Вибір професії».

Проектна методика: мозковий штурм.

Завдання: студенти об'єднуються у дві

команди. Викладач викликає по одному гравцю від кожної команди й називає їм якусь професію. Представники команд мають назвати слова, що асоціюються з цією професією так, щоб гравці команди могли здогадатися.

Тема: «Медична допомога» (Коньшева, 2005: 176).

Проектна методика: проект-огляд.

Завдання: запропонувати студентам закінчити історію, використовуючи слова для довідки. Once upon a time little Bobby went to the village to his granddad. There was a great kitchen garden where perfect strawberries grew. Bobby ran there and began to eat them. He ate and ate...

Тема: «Медична допомога» (Гагіна, 2013: 92–96).

Проектна методика: прислів'я, приказки.

Завдання: навести приклади прислів'я та приказки про здоровий спосіб життя та її відповідники в українській мові.

Тема «Ресторан та національна кухня» (Fried-Booth, 2008: 136).

Проектна методика: ознайомчо-орієнтовний проект.

Завдання: The Australians call McDonald's «Chew' n' spew». Work with dictionaries and try to translate this name. As it seen from such name the whole nation consider that fast food and junk food are not good for people. Let's make the conclusion. Write down them into your copybooks. Таким чином студенти залучаються до мовного менталітету інших країн, формують уявлення про здоровий спосіб життя, вчать ся аналізувати лексичні явища.

Тема: «Дані про Великобританію та США», «Дані про Україну», «Лондон – столиця Об'єднаного Королівства», «Вашингтон – столиця США» (Бекреньова, 2007: 96).

Проектна методика: творчий проект.

Завдання: аудіо-екскурсія по місту (створення сценарію, запис на касету тексту екскурсії, прослуховування касети однокласниками).

Проект «Навчаємось вчитися» («Learning to learn») з практичними ідеями та порадами щодо роботи над мовою (вивчення слів, правил, робота з словниками та посібниками, читання оригінальної літератури, підготовка до екзаменів тощо). Результати такої роботи оформлюються у вигляді яскравих пам'яток (Гагіна, 2013: 92–96).

Тема: «Влаштування на роботу» (Fried-Booth, 2008: 136).

Проектна методика: проект-огляд.

Завдання: скласти розповідь, презентацію на тему: «A life story», «Personal details», «Personality Questionnaire».

Тема: «Професія вчителя. Плани на майбутнє».

Проектна методика: мозковий штурм.

Завдання: перед студентами ставиться проблема, яка стосується фаху студентів. Студенти можуть висловлювати будь-які ідеї, але вони мають їх аргументувати.

Тема: «Сучасні професії. Престижні професії в Україні та за кордоном» (Бекреньова, 2007: 96).

Проектна методика: творчий проєкт.

Завдання: студенти діляться на дві групи (наприклад, А-престижні професії й В-непрестижні професії). А сідають навпроти В і обмінюються думками щодо плюсів і мінусів їхньої професії. Група В нотує все, що почула. Далі всі переміщуються по колу і збір інформації триває. Наприкінці всі учасники групи В представляють інформацію, яку їм вдалося зібрати в групі А.

Досить цікаві проєктні роботи, які мають вигляд рекламних постерів (планування вечірки, реклама гуртків чи клубів за інтересами).

Висновки. Отже, використання в навчальній діяльності проєктних методик сприяє розвитку дослідницько-пошукових, лінгвістичних, комунікативних та соціальних компетенцій, посиленню інтенсивності навчання шляхом збільшення мовленнево-мисленнєвої діяльності студентів. Використовуючи у своїй практиці проєктні методики, студенти з пасивних слухачів перетворюються на активних учасників навчального процесу, що відіграє важливу роль у формуванні комунікативних вмінь засобами іноземної мови, що допоможе їм у майбутньому бути впевненими у власних здібностях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бекреньова І. І. Використовуємо сучасні підходи у викладанні англійської мови. Харків : Видавнича група «Основа» : «Тріада +», 2007. 96 с.
2. Гагіна Н. В. Оцінювання групової проєктної діяльності студентів на занятті з іноземної мови. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 3. С. 92–96.
3. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова. *Иностранные языки в школе*. 1991. № 3. С. 9–15.
4. Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку. 3-е изд. Минск : ТетраСистемс, 2005. 176 с.
5. Fried-Booth D. L. Project work. 2-nd ed. Oxford : OUP, 2002. 136 p.

REFERENCES

1. Bekrenova I. I. Vykorystovuiemo suchasni pidkhody u vykladanni anhliiskoi movy [The usage of modern approaches in teaching English]. Kharkiv : Osнова: Triada +, 2007. 96 p. (in Ukrainian).
2. Nahina N. V. Otsiniuvannya hrupovoi proiektnoi diialnosti studentiv na zaniatti z inozemnoi movy [Assessment of group project activities of students during foreign language classes]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholohopedahohichni nauky*. 2013, no. 3. Pp. 92–96. (in Ukrainian).
3. Zymnya I. A. Proiectnaya metodyka obucheniya anglyiskomy yazyku [Project Method of Teaching English]. *Inostrannie yazyki v schole*. 1991. no. 3. Pp. 9–15. (in Russian).
4. Konysheva A. B. Sovremennye metody obucheniya anglyiskomy yazyku [Modern methods of Teaching English]. 3rd ed. Minsk : TetraSistems, 2005, 176 p. (in Russian).
5. Fried-Booth D. L. Project work. Oxford : OUP, 2002, 136 p.

УДК 81-111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204224>**Тетяна ХРАБАН,***orcid.org/0000-0001-5169-5170**кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут
(Київ, Україна) Xraban.Tatyana@gmail.com***Оксана ВИГІВСЬКА,***orcid.org/0000-0002-2395-5577**кандидат історичних наук, викладач кафедри суспільних наук
Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова
(Житомир, Україна) istoric.ukr@gmail.com*

ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИЙ ГЕНДЕРНИЙ КОНФЛІКТ У РОМАНІ І. БЕНКСА «ОСИНА ФАБРИКА»

Статтю присвячено аналізу роману І. Бенкса «Осіна фабрика» в контексті гендерних досліджень. Психологізм як принцип організації елементів художньої форми дав змогу письменнику заглибитися у свідомість головного героя й підняти складні суспільно значущі теми. Одною з таких тем стає взаємозв'язок і взаємовплив психологічної статі особистості й особливостей і закономірностей формування особистісної ідентичності. Звернення до категорії психологічної статі допомогло автору розкрити суперечливість групових і особистих диференціацій у людині, виявити зв'язки між інтрапсихічними і соціокультурними обумовленостями дій головного героя. Найважливіша характеристика психологічної статі Френка пов'язана з його інтенціями до означення статі й підтримання своєї гендерної ідентичності. Можливість такого здійснення Френк пов'язує зі здобуттям і реалізацією маскулітності, причому підліток намагається симулювати гегемонну маскулітність, символічно здобуваючи владу через атрибутивне використання засобів її репрезентації. Наступним елементом системи психологічної статі підлітка є сприйняття їм соціальних статусів і ролей. «Чоловічі» й «жіночі» засади, що реалізуються в соціальних статусах і ролях, представлені в комплексі цінностей і норм, який стає наступним елементом системи психологічної статі підлітка. Властивості «справжнього чоловіка» так чи інакше співвідносяться з історично конкретними соціальними ідентичностями (воїн, жрець, землероб тощо), тому не випадково домінують позицію серед інструментальних цінностей у Френка зайняли безпека, влада, змагальність і любов до ризику. Отже, психологічною статтю Френка є чоловіча. Але біологічною є жіноча стать. І. Бенкс розкриває трагізм долі підлітка через опис внутрішньоособистісного гендерного конфлікту як цілісної конфігурації різноманітних зовнішніх для суб'єкта умов і факторів, які їм визначаються як істотно пов'язані з диференціацією статі й спонукають його до прояву активності, що спрямована на підтримку маскулітної гендерної цінності, яка суперечить його біологічній статі, і на заперечення фемінних гендерних цінностей, які є природно приємнішими.

Ключові слова: психологічна стать, гендерна ідентичність, гегемонна маскулітність.

Tetyana KHRABAN,*orcid.org/0000-0001-5169-5170**Candidate of Philological Science,**Assistant Professor of the Department of Foreign Languages**Military Institute of Telecommunications and Informatics named after Kruty Heroes
(Kyiv, Ukraine) Xraban.Tatyana@gmail.com***Oksana VIGIVSKA,***orcid.org/0000-0002-2395-5577**Candidate of Historical Sciences,**Lecturer of the Department of Social Sciences**S. P. Korolev Zhytomyr Military Institute
(Zhytomyr, Ukraine) istoric.ukr@gmail.com*

INTERNAL PERSONAL GENDER CONFLICT IN I. BANKS' S NOVEL "THE WASP FACTORY"

The article uses the approach to the analysis of I. Banks' novel "The Wasp Factory" in the context of gender studies. Psychology allowed the writer to plunge into the protagonist's consciousness and raise complex socially significant problems. One of such item is the interconnection and interaction between the personality's psychological gender and the peculiarities and patterns of the personal identity formation. The most important characteristic of Frank's psychological gender ties with

his intentions to indicate his gender and to maintain his gender identity. Fulfilment of these intentions Frank attribute to the achievement and implementation of masculinity, and the teenager tries to simulate hegemonic masculinity symbolically gaining power through the attributive use of means of its representation. The next element of the teenager's psychological gender system is the perception of their social statuses and roles. Frank's behavior manifests itself in two main factors – control and protection. Hegemonic masculinity becomes for a teenager the regulative ideal that underlies the image of a traditional male defender. The male and female principles realized in social statuses and roles are represented in the complex of values and norms, which becomes the next element of the teenager's psychological gender system. Features of a "real man" are related to historically specific social identities (warrior, priest, farmer, etc.), so it is not by accident that security, power, rivalry and adventurism take the dominant position among Frank's instrumental values. Thus, Frank's psychological gender is male. However, the teenager's biological gender is female. The inconsistency of the biological and psychological gender creating certain complexities in the process of forming a harmonious, holistic personality becomes the cause of the internal gender conflict, and as a consequence, crimes committed by Frank. Thus, I. Banks reveals the tragedy teenager's fate through a description of the intrapersonal gender conflict.

Key words: *psychological gender, gender identity, hegemonic masculinity.*

Постановка проблеми. Твори І. Бенкса – шотландського письменника, чие ім'я занесено до списку п'ятдесяти найкращих авторів Великобританії, дивують цікавими ідеями та їх якісним утіленням в сюжетній лінії. Літературний шлях письменника почався в 1984 році з виходу сенсаційної книги «Осіна фабрика», яку продовжують купувати й через 35 років, що свідчить про неослабний інтерес до неї. Філігранно збудований психологізм твору стає найважливішою художньою властивістю, що визначає естетичну своєрідність роману «Осіна фабрика». Одною з тем стає взаємозв'язок і взаємовплив психологічної статі особистості та особливостей і закономірностей формування особистісної ідентичності. Звернення до категорії психологічної статі дало змогу автору розкрити суперечливість групових й особистих диференціацій у людині, виявити зв'язки між інтрапсихічними й соціокультурними обумовленостями дій головного героя. Таким чином, актуальність статті полягає в підході до твору І. Бенкса «Осіна фабрика» в контексті гендерних досліджень.

Аналіз досліджень. Для підготовки цієї статті значущими є наукові праці, де у гендерному ракурсі розглядається художня література. Це роботи Р. Кудрявцевої (Кудрявцева, 2015), в яких розглянуто трансформацію традиційних етногендерних ролей і стереотипів у сучасному суспільстві через аналіз сприйняття жінкою зовнішнього й внутрішнього простору; С. Синцової (Синцова, 2011), де виявлено соціально-побутові, психологічні, релігійно-містичні, а також філософсько-міфологічні складові гендер-концептів; І. Шелеста (Шелест, 2010), який застосував гендерний підхід до аналізу роману В. Вульф «На Маяк» та інші. Незважаючи на значну кількість робіт у літературознавстві, які присвячені гендерній тематиці, вперше була зроблена спроба осмислення творчості І. Бенкса з точки зору гендерної проблематики.

Мета статті – розглянути основні творчі принципи І. Бенкса в розкритті процесу становлення психологічної статі особистості.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи літературу в тісному співвідношенні з загальнокультурними й суспільними явищами, психологічний метод дав змогу дослідити характер, світогляд, поведінку, духовний і етичний вибір героя роману. Структурно-семіотичний метод дав можливість виявити будову й семантику *психологічної статі* підлітка, яка описана в романі. Під *психологічною статтю* розуміються «усвідомлені й особистісно прийняті прояви маскуліності/фемінності, деякі риси яких можуть бути як гормонально обумовленими, так і відповідними наявним у суспільстві стереотипам мужності/жіночності, тобто бути також елементами гормональної й соціальної статі індивіда. Психологічна стать є компонентом особистісної ідентичності» (Алексеева, 2003: 168).

Дія роману відбувається влітку 1981 року у відлюдному особняку на острові неподалік від невеликого шотландського міста. Головний герой – 17-річний Френк Колдхейм. Підліток живе з відчуттям приналежності себе до чоловічої статі, тому що в цьому його переконав батько, і так його сприймають в суспільстві. Але біологічна стать Френка жіноча. Френк – жертва експерименту, що проводить його батько. За допомогою сюжету автор описує гендерну особистість, що формується як результат засвоєння гендерної поляризації в культурі, так званих «гендерних лінз» (Бем, 2004: 195). У романі гендерна особистість Френка стає результатом перетворення «гендерного на природне», що «відбувається завдяки неусвідомленому перенесенню лінз культури в психіку особистості, в її свідомість» (Бем, 2004: 196). І. Бенкс описує статево самосвідомість підлітка як модальний компонент психологічної статі, що формується в процесі культурної соціалізації відповідно до статусу й суспільної структури, а також внаслідок психічних конфліктів і криз. Неузгодженість біологічної й психологічної статі підлітка, що створює певні складності в процесі формування гармонійної, цілісної особистості

(Куданова, 2011), стає причиною внутрішнього гендерного конфлікту і, як наслідок, злочинів, що скоїв Френк. Психологічна стаття підлітка має гендерну ідентичність, комплекс цінностей і норм, сприйняття особистістю соціальних статусів і ролей.

Найважливіша характеристика психологічної статі Френка пов'язана з його інтенціями до визначення статі й підтримання своєї гендерної ідентичності. Можливість такого здійснення Френк пов'язує зі здобуттям і реалізацією маскулінності, причому підліток намагається симулювати гегемонну маскулінність, символічно здобуваючи владу через атрибутивне використання засобів її репрезентації. Пізнання статевої відмінності починається з первинного усвідомлення й переживання суб'єктом своєї статі, що охоплює сприйняття своєї тілесності, оцінка якої заснована на власних уявленнях про еталони, прийняті в той час у тій культурі, і відповідно осмислюється як прийнятна або неприйнятна. Френк прагне тієї «самостійної, всепоглинальної, тотальної системи впізнання, універсального коду аутентичної мужності» (Чернова, 2003: 98) у своєму тілесному вигляді: *I want to look dark and menacing; the way I ought to look, the way I should look, the way I might have looked if I hadn't had my little accident*. Френк незадоволений своєю тілесністю, намагається різними способами змінити її, в тому числі й за допомогою одягу, створити певний образ себе й транслювати його оточенню. Як репертуари атрибутивного означення гегемонної маскулінності Френк використовує військовий стиль одягу (*There I put on my socks; green for that day. Then a khaki shirt with pockets. In the winter I'd have a vest underneath and a green army jumper over the shirt, but not in the summer...*) Гегемонна маскулінність Френка стає тією змінною соціальної репрезентації мужності, яка, на думку R. Connell, характеризує суб'єкта як «тип особистості, для якої характерні домінування чоловічої влади над жінками й підлеглими чоловіками, культ фізичної сили, схильність до насильства, емоційна невиразність і висока змагальність» (Connell, 1995: 186).

Оскільки найбільші біологічно обумовлені гендерні відмінності існують у сфері сексуальності й попри всі зрушення, принесені сексуальною й гендерною революцією ХХ століття, «сексуальна сила» й те, з чим вона асоціюється, залишаються головними чоловічими фетишами (Льїних, 2011), Френк, розуміючи, що він не відповідає стандартам у сексуальній сфері, переживає комплекс неповноцінності (*With my unfortunate disability I usually have to, as though I was a bloody woman, but*

I hate it). У результаті він замикається в собі, намагається менше з'являтися в місті. Цьому процесу сприяє також поведінка підлітків з міста, які цькують Френка. Це пов'язано з тим, що в будь-яких спонтанних хлоп'ячих спільнотах, в яких формується чоловіча ідентичність, панує ідеологія, яка стверджує право «справжніх» чоловіків панувати над жінками й над підлеглими, «несправжніми» чоловіками. Ця ідеологія має глибоке біоеволюційне коріння (домінуючий самець має репродуктивні переваги перед слабшими й залежними). Проте вона часто виявляється соціально і психологічно шкідливою, дисфункціональною (Кон, 2008: 37–38). Френк будує на острові цілу оборонну систему, щоб підлітки з міста не могли вторгнутися в його володіння (*I started the cache system then, building up supplies of steelies, stones, bolts and lead fishing-weights buried in plastic bags and boxes at strategic points around the island*). У ситуації, що склалася, саме гендер і всі види його прояву є своєрідним стратифікаційним бар'єром для підлітка в реалізації його індивідуальної й соціальної суб'єктності. А це означає, що особистість не може повноцінно змінювати щось у собі, у світі, реалізувати свої здібності (Льїних, 2011). Усвідомлення своєї сексуальної неповноцінності проявляється в агресивному стані, тобто в емоціях злості чи гніву, відрази й презирства з типовими для них переживаннями й експресією, і, як наслідок, можлива агресивна поведінка (Єгорова, 2013: 136). Так Френк сприяє гибелі свого зведеного брата Пауля, уявивши на підставі співзвучності імен собаки й хлопчика (*Saul/ Paul*), що в брата вселилася душа собаки, яка покалічила Френка в дитинстві (*Paul, of course, was Saul. That enemy was... cunning enough to transfer to the boy...*). Гегемонна маскулінність Френка разом з усвідомленням сексуальної неповноцінності стають причиною ворожості до жінок, яка приймає форму неадекватно узагальненої, «аж до такого ступеня, що людина сприймає будь-які об'єкти або дії ззовні як негативні, неприємні, небажані й тому подібне» (Єгорова, 2013: 136) (*My greatest enemies are Women and the Sea. These things I hate. Women because they are weak and stupid and live in the shadow of men and are nothing compared to them*).

Варто наголосити, що гендерна ідентичність виступає як категорія індивідуальна, але пов'язана з соціальною роллю, позицією або статусом (Бем, 2004: 387). Таким чином, наступним елементом системи психологічної статі підлітка є сприйняття їм соціальних статусів і ролей. У статті гендерний статус трактується як

«нормативно певне положення представника даної статі в даному суспільстві, що породжує очікувану від чоловіка або жінки поведінку й соціальні санкції за відхилення від установлених норм такої поведінки» (Луков, 2005). Під гендерною роллю розуміється «поведінка, яка очікується в даному суспільстві від чоловіка або жінки як відповідна його (її) гендерному статусу» (Луков, 2005). Розуміння й усвідомлення особистістю своєї гендерної ролі відбувається в процесі статевої соціалізації, у результаті особистість отожднює себе з певною статтю, закріплює норми статевої поведінки, які прийняті в суспільстві, ідентифікує себе з ними й усвідомлює незмінність своєї статевої приналежності (Плетка, 2017: 37). О. Плетка зауважує, що «суспільство наповнює певні гендерні ролі якостями, які несвідомо сприймаються як ознаки маскулітності» (Плетка, 2017: 37), і пропонує для відображення моделі загальної гендерної схеми прийняття ролей крізь призму прояву її маскулітної складової використовувати факторну структуру оцінки маскулітності. В поведінці Френка проявляються два основних фактори – контроль і захист. Вищий статус чоловіків у суспільстві й владні відносини між чоловіками й жінками та між чоловіками й іншими чоловіками свідчать, що в усіх хлопчиків формується розуміння влади, що асоціюється з чоловічим домінуванням над жінками й домінуванням деяких чоловіків над іншими чоловіками (Бёрд, 2008). Владні відносини в суспільстві стають принципом для особистісної адаптації за допомогою особистісного проекту. Так, оскільки Френк не має фізичних здібностей для реалізації практик, які демонструють контроль над іншими в суспільстві, він створює власну модель, яка репрезентує культурні ідеали гегемонної маскулітності – контроль поселення диких кроликів на острові. Ця модель має механізм, що забезпечує стабільність владно-підлеглих відносин, а також надає Френку статус чоловіка, що є еталоном таких владних практик.

Фактор захисту покладено в основу оцінок маскулітності типових чоловічих ролей: товариш, батько, чоловік, дідусь тощо. Він характеризується проявами таких чоловічих якостей, як надання захисту, опори, відчуття стабільності, сили й можливості забезпечення статусу й комфорту тим, хто з ним поруч (Плетка, 2017: 37). Гегемонна маскулітність стає для підлітка тим регулятивним ідеалом, який лежить в основі образу традиційного чоловіка-захисника. Одна з улюблених ігор Френка – будівництво дамб. Підліток уявляє, як він рятує будинок від потоку води (*When I was younger I used to have fantasies about*

saving the house by building a dam). Прагнення бути сильним, бути захисником свого брата Еріка стає тим тригером, що спровокував убивство Френком його двоюрідного брата Блайса.

Але роль чоловіка, крім соціально необхідних характеристик, має також сексуальне забарвлення. Тому важливою характеристикою прояву маскулітності є активна позиція в інтимному житті, яка проявляється як чоловіча біологічна здатність (Плетка, 2017: 41). Сам Френк визнає, що його агресивна поведінка стає наслідком проблеми реалізації фактору біологічної здатності: не маючи можливості стати «справжнім чоловіком», він стає вбивцею, подобою того безжалюгідного солдата-героя, про якого він читав або дивився фільми (*I believe that I decided if I could never become a man, I – the unmanned would out-man those around me, and so I became the killer, a small image of the ruthless soldier...*).

«Чоловічі» й «жіночі» засади, що реалізуються в соціальних статусах і ролях, представлені в комплексі цінностей і норм (Ільїних, 2011), який стає наступним елементом системи психологічної статі підлітка, що схарактеризована в романі І. Бенкса. У романі йдеться насамперед про ціннісні орієнтації – засвоєні й прийняті людиною соціальні норми й культурні цінності, що виступають як цілі життя й основні засоби досягнення цих цілей (Карімова, 2010: 43). Властивості «справжнього чоловіка» так чи інакше співвідносяться з історично конкретними соціальними ідентичностями (воїн, жрець, землероб тощо) (Кон, 2008: 37), тому не випадково домінуючу позицію серед інструментальних цінностей у Френка зайняли безпека, влада, змагальність і любов до ризику. Це доводить опис в романі ігор, в яких Френк імітує військові битви (*I hadn't had a good War for months; the last one had been the Ordinary Soldiers versus the Aerosols. In that scenario, all the 72nd-scale armies, complete with their tanks and guns and trucks and stores and helicopters and boats, had to unite against the Aerosol Invasion*). Оскільки цінності й норми мають велику стійкість, передаються в процесі наступності й зміни поколінь століттями, тому у військових іграх Френка можна знайти відгомін героїчної військової історії Шотландії, а саме періоду, що отримав назву Першої шотландської війни за Незалежність (підліток цінує такі види зброї, як катапульта і лук). Френк створює культ зброї: він дає імена неживим предметам і шанує їх, як бойових соратників (*A catapult lives with you until the last moment; it stays tensed in your hands, breathing with you, moving with you, ready to leap, ready to sing and jerk...*).

Таким чином, аналіз гендерної ідентичності, сприйняття особистістю соціальних статусів і ролей, комплексу цінностей і норм підлітка доводить, що психологічною статтю Френка є чоловіча. Але його біологічною є жіноча стать, що проявляється в емоційному компоненті статевої ідентичності: Френк визнає, що нездатність упоратися з емоціями стала причиною розправи над кроликами. А саме емоційний компонент сприяє появі психічних відмінностей між представниками різної статі (Дев'ятих, 2010: 26). Вищевказана невідповідність призводить до внутрішньоособистісного гендерного конфлікту, який ґрунтується на природній дихотомії людини – симетрії чоловічого й жіночого початків, яку навмисно порушив батько Френка. В. Луков зауважує, що найбільш глибокою, онтологічною підставою гендерного конфлікту і його принципової нерозв'язності в логіко-філософському плані є природне розмежування, що необхідне для продовження роду, яке у функціональному ракурсі виглядає так: за «жіночою» сутністю природа закріпила функції збереження, стійкості, пасивності, а за «чоловічою» – руйнування, експериментування, активності (Луков, 2005). Френк страждає від внутрішньої боротьби з собою, результатом якої стає відчуття, що в його тілі існує кілька різних

особистостей (*Sometimes the thoughts and feelings I had didn't really agree with each other, so I decided I must be lots of different people inside my brain*). Отже, І. Бенкс розкриває трагізм долі підлітка через опис внутрішньоособистісного гендерного конфлікту як цілісної конфігурації різноманітних зовнішніх для суб'єкта умов і факторів. Хлопець визначає їх як істотно пов'язаних з диференціацією статі, вони й спонукають його до прояву активності, що спрямована на підтримку маскуліної гендерної цінності, що суперечить його біологічній статі, і на заперечення фемінних гендерних цінностей, які є природно приємнішими.

Висновки. Таким чином, підхід І. Бенкса до гендерної соціалізації як до складної взаємодії біологічних, соціальних і психічних (власне особистісних) факторів дав змогу автору роману «Осина фабрика» розкрити внутрішньоособистісний гендерний конфлікт, причиною якого стає неузгодженість біологічної й психологічної статі підлітка, що створює певні складності в процесі формування гармонійної, цілісної особистості. З метою розкриття суперечливого внутрішнього життя персонажа в ракурсі його психологічної статі І. Бенкс заострює увагу на найдрібніших деталях, які стосуються самоактуалізації особистості в гендерному аспекті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева А. Психологический пол как фактор формирования идентичности в юношеском возрасте. *Журнал практикующего психолога*. 2003. № 3. С. 167–174.
2. Бёрд Ш. Теоретизируя маскулинности: современные тенденции в социальных науках. 2008. URL : <http://kcgs.net.ua/gurnal/gurnal-14-01.pdf> (дата звернення 11.06.2019).
3. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. Москва : РОСПЭН, 2004. 336 с.
4. Девятых С. Раздельнополость человека в контексте современных представлений о половой дифференциации. *Социосфера*. 2010. № 2. С. 26–31.
5. Сторова О. Особливості прояву ворожості у хлопців і дівчат підліткового віку. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 133–146.
6. Ильиных С. Гендерная проблематика: понятия, интерпретация данных и эвристические возможности корреляционного анализа. 2011. URL : <https://www.sworld.com.ua/index.php/ru/modern-linguistics.../11930-c112-032> (дата звернення 11.06.2019).
7. Каримова Р., Гайфуллина Н. Ценностные ориентации современной молодежи в зависимости от гендера. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2010. № 3. С. 43.
8. Кон И. Мужская роль и гендерный порядок. *Вестник общественного мнения*. 2008. № 2 (94). С. 37–43.
9. Куданова Т. Психологический пол в общей структуре личности. URL: www.econf.rae.ru/pdf/2014/09/3664.pdf (дата звернення 21.06.2019).
10. Кудрявцева Р. Женская личность в художественном пространстве марийского рассказа конца XX века. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015. № 4. Ч. 1. С. 91–94.
11. Луков В. Кириллина В. Гендерный конфликт: система понятий. *Гуманитарные науки: теория и методология*. 2005. № 1. С. 86–101.
12. Синцова С. Тайны мужского и женского в художественных интуициях Н. В. Гоголя. Москва : Флинта : Наука, 2011. 246 с.
13. Плетка О. Феминность и маскулинность в оценке гендерных ролей. *Topical Issues of Science and Education*. 2017. Vol. 6. С. 36–42.
14. Чернова Ж. «Корпоративный стандарт» современной мужественности. *Социологические исследования*. 2003. № 2. С. 97–103.

15. Шелест И. Гендерный аспект в романе В. Вулф «На маяк». *Научные записки Харьковского национального педагогического университета им. Г. С. Сковороды*. 2010. Вып. 1.2. С. 148–154.

16. Connell R. W. *Masculinities*. Cambridge : Polity, 1995. 324 с. URL : <https://www.sworld.com.ua/index.php/ru/modern-linguistics.../11930-c112-032> (дата звернення 21.06.2019).

REFERENCES

1. Alekseeva A. Psihologicheskiy pol, kak faktor formirovaniya identichnosti v yunosheskom vozraste [Psychological gender as a factor in the formation of identity in adolescence]. *Zhurnal praktikuyushchego psihologa*. 2003. № 3. P. 167–174 [in Russian].

2. Byord, Sh. Teoretiziruya maskulinnosti: sovremennyye tendentsii v sotsialnykh naukakh [Theorizing masculinity: current trends in social sciences]. 2008. URL: <http://kcs.net.ua/gurnal/gurnal-14-01.pdf> [in Russian].

3. Bem S. *Linzyi gendera: Transformatsiya vzglyadov na problemu neravenstva polov* [Gender lenses: transforming views on gender inequality]. Moscow : Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSPEN) [in Russian].

4. Devyatyy S. Razdelnopolost cheloveka v kontekste sovremennykh predstavleniy o polovoy differentsiatsii [Human separation in the context of modern ideas about sexual differentiation]. *Sotsiosfera*. 2010. № 2. P. 26–31 [in Russian].

5. Yehorova O. Osoblyvosti proiavu vorozhosti u khloptsiv i divchat pidlitkovoho viku [Features of hostility manifestation in adolescent boys and girls]. *Problemy suchasnoi psykholohii*. 2013. № 22. P. 133–146 [in Ukrainian].

6. Plinyih S. Gendernaya problematika: ponyatiya, interpretatsiya dannykh i evristicheskie vozmozhnosti korrelyatsionnogo analiza [Gender issues: concepts, data interpretation and heuristic capabilities of correlation analysis]. 2011. URL: <https://www.sworld.com.ua/index...> [in Russian].

7. Karimova R. Gayfullina N. Tsennostnyie orientatsii sovremennoy molodezhi v zavisimosti ot gendera [Modern youth's value orientations depending on gender]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy*. № 3. P. 43. [in Russian].

8. Kon I. Muzhskaya rol i gendernyy poryadok [Male role and gender order]. *Vestnik obshchestvennogo mneniya*. 2008. 2 (94). P. 37–43 [in Russian].

9. Kudanova T. Psihologicheskiy pol v obschey strukture lichnosti [Psychological gender in the overall structure of personality]. 2011. URL: www.econf.rae.ru/pdf/2014/09/3664.pdf [in Russian].

10. Kudryavtseva R. Zhenskaya lichnost v hudozhestvennom prostranstve mariyskogo rasskaza kontsa HH veka [Female personality in the artistic space of the Mari story of the late twentieth century]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015. № 4. P. 91–94 [in Russian].

11. Lukov V., Kirillina V. Gendernyy konflikt: sistema ponyatiy [Gender conflict: a system of concepts]. *Gumanitarnyye nauki: teoriya i metodologiya*. 2005. № 1. P. 86–101 [in Russian].

12. Sintsova S. (2011). *Tayny muzhskogo i zhenskogo v hudozhestvennykh intuitsiyah N. V. Gogolya* [Secrets of the male and female in the artistic intuitions of N. V. Gogol]. Moscow : Flinta : Nauka [in Russian].

13. Pletka O. Feminnost i maskulinnost v otsenke gendernykh roley [Femininity and masculinity in assessing gender roles]. *Topical Issues of Science and Education*. 2017. № 6. P. 36–42 [in Russian].

14. Chernova Zh. «Korporativnyy standart» sovremennoy muzhestvennosti [«Corporate standard» of modern masculinity]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2003. № 2. P. 97–103 [in Russian].

15. Shelest I. Gendernyy aspekt v romane V. Vulf «Na mayak» [Gender aspect in the novel by V. Wolf «On the lighthouse»]. *Naukovy zapysky Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. H. S. Skovorody*. 2010. № 1.2. P. 148–154 [in Russian].

16. Connell R. *Masculinities*. Cambridge : Polity. 1995. URL : <https://www.sworld.com.ua/index.php/ru/modern-linguistics.../11930-c112-032> [in English].

УДК 811.161.2'342

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204225>**Ганна ЦИГАНОК,***orcid.org/0000-0002-6303-6831*

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри іноземних мов

Сумського національного аграрного університету

(Суми, Україна) *tsiganokanna@gmail.com***Юлія ЛУЩИК,***orcid.org/0000-0003-4306-1949*

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри іноземних мов

Сумського національного аграрного університету

(Суми, Україна) *YuliyaLushchuk@bigmir.net***Людмила ПІКУЛИЦЬКА,***orcid.org/0000-0001-5780-4454*

старший викладач кафедри іноземних мов

Сумського національного аграрного університету

(Суми, Україна) *trussia@ukr.net*

УКРАЇНСЬКА ФОНЕТИЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ ЯК ОБ'ЄКТ СУЧАСНОГО МОВОЗНАВСТВА: ФОНЕТИЧНІ ШКОЛИ В УКРАЇНІ У ХХ СТ.

У статті досліджено виокремлення локальних фонетичних шкіл на території України у ХХ ст. У колі актуальних питань сучасного мовознавства перебувають аспекти дослідження лінгвістичних терміносистем. Українська фонетична термінологія – складна система, що перебуває у розвитку, спричиненому постійною увагою мовознавців-теоретиків та експериментаторів до питань звукової будови мови й особливостей її функціональної видозміни залежно від умов комунікації. Становлення й стандартизація термінологічного апарату української мови справляє потужний вплив на формування й розвиток фонетичної термінології. Фундамент дослідження української фонетичної термінології було закладено на початку ХХ ст. Хоча історія української фонетики сягає своїм корінням кінця ХІХ ст., коли були створені праці П. Житецького, А. Кримського, К. Михальчука, О. Потебні та інших мовознавців, які у своїх працях торкнулися питань фонетичної мовної підсистеми. Найбільш сприятливими періодами становлення, розвитку й кодифікації терміноапарату української фонетики стали 20–30-ті й 50–80-ті рр. ХХ ст. У цей час закладалися теоретичні підвалини розвитку експериментальної фонетики в різних освітніх і науково-дослідних центрах України (Харків, Київ, Одеса). Саме на межі ХІХ–ХХ ст. українська фонетична термінологія розвивалася в межах Харківської, Київської, Одеської фонетичних шкіл. Проаналізовано діяльність і науковий доробок мовознавців з урахування певних актуальних пріоритетів щодо проблематики досліджень. Висвітлено діяльність наукових об'єктів, які займалися затвердженням української фонетичної термінології. Доведено, що поява й розвиток фонетичних шкіл в Україні є важливим внутрішнім теоретичним чинником у галузі фонетики. Адже дослідники робили, уточнювали й зіставляли описи звукових явищ мови, займалися пошуком експериментальних методів точного й об'єктивного аналізу акустично-артикуляційних і ритміко-інтонаційних особливостей української мови. Поява й розвиток фонетичних шкіл в Україні є важливим внутрішнім теоретичним чинником у галузі фонетики.

Ключові слова: фонетика, фонетична термінологія, фонетична школа.

Hanna TSYHANOK,*orcid.org/0000-0002-6303-6831*

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer at the Foreign Languages Department

of Sumy National Agrarian University

(Sumy, Ukraine) *tsiganokanna@gmail.com***Yulia LUSHCHYK,***orcid.org/0000-0003-4306-1949*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Foreign Languages Department

of Sumy National Agrarian University

(Sumy, Ukraine) *YuliyaLushchuk@bigmir.net*

Liudmyla PIKULYTSKA,

orcid.org/0000-0001-5780-4454

*Senior Lecturer at Foreign Language Department
of Sumy National Agrarian University
(Sumy, Ukraine) trussia@ukr.net*

UKRAINIAN PHONETICAL TERMINOLOGY AS AN OBJECT OF MODERN LINGUISTICS: PHONETICAL SCHOOLS IN UKRAINE IN THE XX CENTURY

This article describes local phonetic schools in the territory of Ukraine in the XX century. The current issues of modern linguistics include aspects of the study of linguistic terminology. Ukrainian phonetic terminology is a complex system under development caused by the constant attention of linguistic theorists and experimenters to the issues of sound structure of language and features of its functional modification depending on the conditions of communication. The formation and standardization of the terminological apparatus of the Ukrainian language has a powerful influence on the formation and development of phonetic terminology. The foundation of the Ukrainian phonetic terminology was laid in the early twentieth century. Although the history of the Ukrainian phonetics dates back to the late nineteenth century, when the works of P. Zhitetsky, A. Krymsky, K. Mikhalchuk, O. Potebna, and others were created. Linguists who, in their writings, touched upon the issues of the phonetic language subsystem. The most favorable periods of formation, development and codification of the terminology apparatus of Ukrainian phonetics were the 20–30's and 50–80's of the XX century. At this time the theoretical foundations of the development of experimental phonetics were laid in various educational and research centers of Ukraine (Kharkiv, Kyiv, Odesa). It was at the turn of the nineteenth and twentieth centuries that Ukrainian phonetic terminology developed within Kharkiv, Kyiv, and Odesa phonetic schools. The activity and scientific achievements of linguists have been analyzed, taking into account certain topical priorities of the research problems. The activity of scientific objects that dealt with the approval of Ukrainian phonetic terminology is covered. It is proved that the appearance and development of phonetic schools in Ukraine is an important internal theoretical factor in phonetic. Determined that the researchers conducted, refined and compared descriptions of the sound phenomena of the language, engaged in the search for experimental methods of accurate and objective analysis of acoustically-articulation and rhythmic-intonational features of the Ukrainian language. The emergence and development of phonetic schools in Ukraine is an important internal theoretical factor in the field of phonetics.

Key words: *phonetics, phonetic terminology, phonetic school.*

Постановка проблеми. У колі актуальних питань сучасного мовознавства перебувають аспекти дослідження терміносистем: вивчення принципів їх формування, динаміки розвитку, особливостей структурно-семантичного й функціонального вдосконалення, уточнення системних явищ у тій чи іншій мікросистемі, співвідношення питомих і запозичених терміноелементів і термінолексем, удосконалення методологій стандартизації термінів тощо. Етапи розвитку лінгвістичних термінів пов'язані з етапами формування й розвитку підсистеми термінів фонетики. Найсприятливішими періодами становлення, розвитку й кодифікації терміноапарату фонетики стали 20–30-ті, коли відбувалася посилена орієнтація на внутрішньомовні національні ресурси термінотворення й терміновживання, хоча розгортання наукових шкіл в Україні проходило під впливом таких самих активних процесів дослідження фонетики в Росії, та 50–80-ті рр. XX ст., коли закладалися теоретичні підвалини розвитку експериментальної фонетики в різних освітніх і науково-дослідних центрах України (Харків, Київ, Одеса). У цей час формуються фонетичні школи в Україні. Об'єктом дослідження представники шкіл вважали такі явища, як звук, склад, пауза тощо. Виокремлення шкіл обумов-

лене, на нашу думку, територіальним критерієм і проблематикою досліджень науковців. Отже, на межі XIX–XX ст. українська фонетична термінологія розвивалася в межах Харківської, Київської, Одеської фонетичних шкіл.

Аналіз досліджень. Вивчення наукової літератури засвідчує широку зацікавленість мовознавців цією проблемою. Так, питаннями фонетичної термінології займалися Л. А. Булаховський, В. М. Ганцов, М. Г. Йогансен. Над унормуванням фонетичної термінології також працював М. Ф. Наконечний.

Розвиток фонологічної системи української мови від праслов'янської основи до сучасного етапу докладно висвітлив Ю. Шевельов.

С. К. Тимченко докладав багато зусиль для створення «Курсу історії українського язика. Вступ і фонетика» (Тимченко: 1927, 1930), де зібрано багатий фактаж для вивчення фонетики й морфології української мови.

Питаннями експериментальної фонетики займалися Н. І. Тоцька, Л. І. Прокопова Л. А. Близниченко, що втілено в монографіях, підручниках і словниках.

Мета статті. Мета роботи полягає в комплексному дослідженні української фонетичної

термінології (XX – поч. XXI ст.) у зв'язку з її ієрархічною, структурно-семантичною й формально-граматичною організацією. У дослідженні передбачено виявлення витоків фонетичних термінів у системі сучасної української літературної мови у зв'язку з етапами розвитку відповідної підсистеми лінгвістичних термінів і становленням наукових фонетичних шкіл в Україні.

Виклад основного матеріалу. На межі XIX–XX ст. закладено фундамент дослідження фонетичної мовної підсистеми, що далі розвивалася в межах *Харківської, Київської, Одеської* фонетичних шкіл. Їхні представники об'єктом дослідження вважали такі явища: *звуки*, що формують значущі одиниці мови (морфеми і слова); *склад* слова як частину мовного потоку; *паузу*; словесний *наголос* (тон, часокількість, силу голосу); *інтонаційні засоби мови* (мелодіку, інтенсивність, тривалість звучання, фразовий і логічний наголоси, ритм, тембр, паузи (Українська мова : енциклопедія, 2004: 24). Відповідно фонетична підсистема мови об'єднує власне фонетичну, фонологічну, акцентуаційну та інтонаційну мікросистеми, кожна з яких має свої мікросистеми термінів, активно використовуваних в інтегративних зв'язках фонетики з орфоепією, морфонологією, історією мови, діалектологією, етимологією, орфографією, фоностилістикою.

На нашу думку, виокремлення фонетичних шкіл в Україні обумовлене як територіальним критерієм (місце наукової, експериментальної та викладацької праці дослідників), так і проблематикою досліджень, орієнтацією на певні актуальні пріоритети.

Харківська фонетична школа. Формування фонетики як науки на початку XX ст. завдячує насамперед діяльності Л. А. Булаховського (період до 1942-го р.), який основну увагу зосереджував на проблемах порівняльно-історичної акцентології і став зачинателем сучасного напрямку вивчення наголосу в українській мові («Наголос українських прикметників», 1927 р., «Порівняльно-історичні уваги до українського наголосу», 1928, 1930 рр.; виклад різних аспектів проблеми), розробляв питання історичної фонології в публікаціях на відповідну тему, сприяв унормуванню фонетичної термінології, готуючи дидактичні праці («Українська мова», 1927, 1928 рр., «Курс української мови для вчителів», 1927 р., «Загальний курс української мови», 1929 р. (Булаховський, 1977: 11)).

Фонетична термінологія розвивалася також завдяки діалектологічним працям (В. М. Ганцов «Характеристика поліських дифтонгів і шляхи їх

фонетичного розвитку», 1923 р.; М. Г. Йогансен «Фонетичні етюди (замітки з нагоди фонетики м. Шишак на Полтавщині у зв'язку з літературною вимовою)», 1925 р. (Йогансен, 1931: 12)), працям фонологів (І. Троян «Дещо про фонему української мови й вимову», 1928 р., «Приголосні фонему українського літературного язика й вимова», 1929 р.) (Українська мова: енциклопедія, 2004: 24).

У середині XX ст., коли починають готувати визначальні дидактичні праці, такі як «Курс сучасної української мови» за редакцією Л. А. Булаховського, 1951 р. (Булаховський, 1977: 11), розробляються підходи до викладу фонетичної та фонологічної систем. Паралельно відбувається унормування фонетичної термінології завдяки діяльності М. Ф. Наконечного, який створив розділ «Фонетика» в зазначеному підручнику, «Орфоепічні норми та їх значення» в академічному курсі «Сучасна українська літературна мова», книга 1, 1969 р. (Білодід, 1969: 20).

Представником харківської фонологічної школи, очевидно, можна вважати Ю. В. Шевельова, який опублікував ряд англomовних монографій з проблем історичної фонології слов'янських, зокрема української, мов («Передісторія слов'янської мови. Історична фонологія загальнослов'янської мови», 1964 р., «Історична фонологія української мови», 1979 р. (Шевельов, 2002: 25)), де автор «показав розвиток фонологічної системи української мови від праслов'янської основи аж донині на широкому історичному, діалектологічному, міжмовному й текстуальному ґрунті, установив глибинні системно-причинові зв'язки між окремими фонетичними змінами» (Українська мова : енциклопедія, 2004: 24).

Київська фонетична школа. Визначальною для становлення фонетичної школи в Києві на початку XX ст. була постать Є. К. Тимченка, який докладав багато зусиль для створення «Курсу історії українського язика. Вступ і фонетика» (1927, 1930 рр.), де використано багатий фактаж для вивчення фонетики й морфології української мови. Утвердженню фонетичної термінології сприяли також праці в галузі діалектології («Причинки до української діалектології», 1908 р., «Програма до збирання діалектичних одмін української мови», 1910 р. (Українська мова : енциклопедія, 2004: 24)).

Діалектологічні вподобання О. Б. Курило також сприяли розвитку й затвердженню фонетичної термінології («Фонетичні та деякі морфологічні особливості говірки села Хоробричів», 1924 р., «До характеристики і процесу монофтон-

гізації чернігівських дифтонгічних звуків», 1925 р., «До питання про умови розвитку дисимілятивного акання», 1928 р.). Етапною в історії лінгвістичної термінології є праця О. Б. Курило з укладання фонологічної системи української мови, яка лягла в основу розвідки «До поняття „фонема“» (1930 р.), (Українська мова : енциклопедія, 2004: 24).

Питання історичної фонетики опрацював О. Н. Синявський («Фонетична контроверза», 1926 р., «Спроба звукової характеристики літературної української мови», 1929 р.). Крім того, у роботах з діалектології («З української діалектології (Про фонематичний принцип у діалектології)», 1929 р.) та посібниках («Норми української літературної мови», 1931 р.) він також виявляв причетність до розбудови фонетичної термінології (Українська мова : енциклопедія, 2004: 24).

У перші десятиліття ХХ ст. І. І. Огієнко готує праці з історії української акцентології «Український наголос в XVI віці», 1928 р. (м. Ленінград), «Східнослов'янський наголос у XIV-м віці», 1937 р. (м. Львів).

У післявоєнний період, коли формується напрям експериментальної фонетики, у Києві виокремлюються дві гілки «київської фонетичної школи»: одна – у Київському університеті імені Тараса Шевченка (1946 р.), інша – в Інституті мовознавства АН УРСР (1960 р., з 1990 р. – в Інституті української мови НАН України).

Отже, започаткована в університеті Т. Шевченка доцентом І. П. Сунцовою київська фонетична школа була відразу зорієнтована на експериментальні дослідження фонетики української, російської, польської, англійської, німецької, іспанської, французької, румунської мов, а також контрастивного зіставлення фонетичних систем таких мов, як корейська, китайська, гінді, індонезійська та інші з системами української й російської мов (Сунцова, 1934: 19). Велику увагу приділено нормативним аспектам української вимови.

Саме експериментальні дослідження фонетики в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, україністів Н. І. Тоцької (Тоцька, 1981: 621) і Л. І. Прокопової (Прокопова, 1958: 15) заклали теоретичні основи опису голосних і приголосних сучасної української мови. Праці Л. Г. Скалозуб (Скалозуб, 2010: 18), П. С. Вовк і багатьох інших фахівців з фонетики стали відомі завдяки напрацьованим ними методикам викладання мови як іноземної. Університетські фонетисти використовували такі процедури опису, як, наприклад, динамічне кінорентгенографування, тензоосцилографування. Зазначена лабораторія експериментальної фонетики накопичила значні

фонди, які містять надзвичайно цінний матеріал для вивчення типології мови й артикуляторної динаміки мовленнєвого процесу. У 80-ті рр. для вивчення аспекту динаміки мовлення з'являються більш досконалі технічні можливості, а саме комп'ютерні програми й математичне забезпечення обрахунків дії артикуляторного механізму звукотворення. Удосконалюються методики аналізу артикуляторних рухів – осцилографічний, спектрометричний і перцептивний аналіз.

У 2001 р. зусиллями співробітників лабораторії видано колективну монографію «Загальна та експериментальна фонетика», в якій узагальнено наслідки 50-річної роботи лабораторії, окреслюються теоретичні й дослідницькі перспективи фонетичних розвідок (напряма – *сегментна фонетика*). Разом з кафедрою сучасної української мови у 2002 р. видано посібник «Сучасна українська літературна мова. Фонетика», в якому на матеріалі української мови узагальнено досвід дослідження інтонації вставності (Плющ, 1976: 14), артикуляції складотворення (Бас-Кононенко, 1999: 7).

Відділ експериментальної фонетики Інституту мовознавства АН УРСР розпочав свою роботу 1964 р. (очолив його Л. А. Близниченко) і послідовно працював до початку 2000-х рр. у складі різних інституцій над проблемами сегментно-просодичної організації мови, формуванням теорії мовної інтонації (Близниченко, 1965: 8), що знайшло втілення в монографіях А. Й. Багмут (Багмут, 1991, 2000: 4, 5), колективних працях, співавторами яких також були І. В. Борисюк, Г. П. Олійник, Л. М. Хоменко, О. М. Покидько.

Одеська фонетична школа. Історію одеської школи експериментальної фонетики розглядають по-різному: одні вважають, що вона бере початок від 1905 р., оскільки саме в цей час завдяки зусиллям О. І. Томсона з'явилася перша на території сучасної України лабораторія російської та загальної фонетики (тоді Новоросійський університет) (<https://fonetiko.wordpress.com/jeksperimentalnaja-fonetika/>); інші називають 1965-й р. (час заснування фонетичної школи в Одеському університеті ім. І. І. Мечникова) (Українська мова : енциклопедія, 2004: 24).

Під керівництвом Т. О. Бровченко формуються основні напрями: контрастивна, зіставна фонетика, супрасегментні характеристики звукової мови, експериментальні дослідження просодичної системи (англійська, українська, російська мови) (Бровченко, 1969: 9), дослідження у сфері інтонології (Т. М. Корольова), (Корольова, 2006: 16). Дослідники застосовують методи обробки

й аналізу експериментальних даних, розроблених безпосередньо в Одеському національному університеті: метод компресованих інтонограм (Т. О. Бровченко), що унаочнює результати дослідів і скорочує час їх оброблення більш як у 10 разів; метод узагальненого інтонаційного контуру; методи введення акустичних параметрів для здійснення синтезу мови, що забезпечують підвищення ефективності й виразності її звучання (Т. О. Бровченко, В. Т. Волошин).

Лінгводидактичне значення має підручник «Сучасна українська мова. Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія», у якому Ю. О. Карпенко підготував розділ «Фонетика», спираючись на основні поняття-терміни цієї галузі лінгвістики (Бондар, 2006: 10).

Висновки. Дослідження сприяло обґрунтуванню ролі фонетичних шкіл України в розвитку фонетичної термінології. Установлено, що критері-

ями диференціації наукових центрів є насамперед територіальний, з яким пов'язаний такий чинник, як «наукова проблема й теоретико-практичний доробок дослідника-фонетиста». Харківська фонетична школа заклала основи акцентології, історичної фонології, акустичної й артикуляційної фонетики, орфоепії. Київські фонетичні школи (академічна й вишівська) відіграли важливу роль у постанні фонології, накопиченні практичної бази для вивчення фонетичних особливостей діалектної й літературної мови, становленні експериментальної фонетики, зокрема артикуляторної й перцептивної, та інтонології, ритмомелодики, а також розвитку історичної акцентології. З Одеською фонетичною школою пов'язані становлення й розвиток контрастивної, зіставної фонетики, суперсегментних характеристик звукової мови, започаткування експериментальних досліджень просодичної системи (англійська, українська, російська мови, дослідження у сфері інтонології).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багмут А. Інтонація як засіб мовної комунікації. Київ : Наук. думка, 1980. 244 с.
2. Багмут А. Інтонація спонтанного мовлення. Київ : Наук. думка, 1985. 216 с.
3. Багмут А. Інтонаційна виразність звукового мовлення засобів масової інформації. Київ : Наук. думка, 1994. 192 с.
4. Багмут А. Семантика і інтонація в українській мові. Київ : Наук. думка, 1991. 168 с.
5. Багмут А. Сприйняття українського мовлення в умовах шумових завад. Київ, 2000. 171 с.
6. Бас-Кононенко О. Склад в українському мовленні: складотворення та артикуляторна типізація (експериментально-фонетичне дослідження артикуляційної динаміки) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова» ; Київ, 1999. 23 с.
7. Бас-Кононенко О. Домінанта вокалічності в артикуляторній динаміці українського складотворення. *Українське мовознавство*. 2001. № 22. С. 21–25.
8. Близниченко Л. Про інваріант інтонації мовлення. Київ : Наук. думка, 1965. С. 134–146.
9. Бровченко Т. Словесний наголос у сучасній українській мові. Київ : Наук. думка, 1969. 188 с.
10. Бондар О. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфографія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія. Київ: Академія, 2006. 268 с.
11. Булаховський Л. Вибрані праці : в 5 т. Київ : Наук. думка, 1977. Т. 2. 632 с.
12. Йогансен М. Літературна вимова. Загальний курс української мови / за заг. ред. Л. Булаховського. Харків, 1931. 126 с.
13. Корольова Т. Типологія інтонації модальності мовлення (на матеріалі англійської та української мов). *Мовознавство*. 2006. № 5. С. 100–103.
14. Плющ Н. Інтонація вставності в українській мові. Київ : Наук. думка, 1976. 132 с.
15. Прокопова Л. Приголосні фонемі сучасної української літературної мови. Київ : КДУ, 1958. 56 с.
16. Прокопова Л. Пряме палатографування в експедиційній роботі : тези доповідей ІХ Республіканської діалектологічної наради. Київ : Вид-во АН УРСР. 1962.
17. Прокопова Л. Пряме палатографування українських голосних і приголосних. *Питання історії та культури слов'ян*. Ч. П. Київ : Вид-во Київського ун-ту, 1963.
18. Скалосуб Л. Склад як найменший сегмент звукової форми мовлення. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Mikks/2010_31/266_269.pdf.
19. Сунцова І. Фонема. Історичний нарис і спроба визначення поняття. *Мовознавство*. 1934. Кн. 2. С. 113–126.
20. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика / За заг. ред. І. Білодіда. Київ : Наук. думка, 1969. 635 с.
21. Тоцька Н. Сучасна українська літературна мова. Фонетика, фонологія, орфоепія, графіка, орфографія. Київ : Наук. думка, 1981. 183 с.
22. Тоцька Н. Голосні фонемі української літературної мови. Київ : Вид-во Київського ун-ту, 1973. 193 с.
23. Тоцька Н. Побічний наголос в українській мові. *Українське мовознавство*. 1987. Вип. 14. С. 23–27.
24. Українська мова : енциклопедія. Київ : Вид-во «Укр. Енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.
25. Шевельов Ю. Історична фонологія української мови. *Серія «Класика української науки»*, Харків, 2002. 1054 с.
26. Циганок Г. Розвиток української фонетичної термінології ХХ – початку ХІХ ст. : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 ; Націон. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 24 с.

REFERENCES

1. Bahmut A. Intonatsiia yak zasib movnoi komunikatsii [Intonation as a means of language communication]. Kyiv : Nauk. dumka, 1980. 244 p.
2. Bahmut A. Intonatsiia spontannoho movlennia [Intonation of spontaneous speech]. Kyiv : Nauk. dumka, 1985. 216 p.
3. Bahmut A. Intonatsiina vyraznist zvukovoho movlennia zasobiv masovoi informatsii [Intonational expressiveness of the audio broadcasting of the media]. Kyiv : Nauk. dumka, 1994. 192 p.
4. Bahmut A. Semantyka i intonatsiia v ukrainskii movi [Semantics and intonation in the Ukrainian language]. Kyiv : Nauk. dumka, 1991. 168 p.
5. Bahmut A. Spryiniattia ukrainskoho movlennia v umovakh shumovykh zavad. [Perception of Ukrainian broadcasting in the conditions of noise interference]. Kyiv, 2000. 171 p.
6. Bas-Kononenko O. Sklad v ukrainskomu movlenni: skladotvorennia ta artykuliatorna typizatsiia (eksperymentalno-fonetychne doslidzhennia artykuliatsiinoi dynamiky) : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 "Ukrainska mova". [Composition in Ukrainian: warehousing and articulatory typing]. Kyiv, 1999. 23 p.
7. Bas-Kononenko O. Dominanta vokalichnosti v artykuliatornii dynamitsi ukrainskoho skladotvorennia [The dominance of vocalisation in the articulatory dynamics of Ukrainian composition]. *Ukrainske movoznavstvo*. 2001. № 22. P. 21–25.
8. Blyznychenko L. Pro invariant intonatsii movlennia. Zakonomirnosti rozvytku ukrainskoho usnoho literaturnoho movlennia [On the invariance of speech intonation]. Kyiv : Nauk. dumka, 1965. P. 134–146.
9. Brovchenko T. Slovesnyi naholos u suchasni ukrainskii movi [A verbal accent in modern Ukrainian]. Kyiv : Nauk. dumka, 1969. 188 p.
10. Bondar O. Suchasna ukrainska mova: Fonetyka. Fonolohiia. Orfohrafii. Hrafika. Orfohrafii. Leksykoloheii. Leksykohrafii [Modern Ukrainian: Phonetics. Phonology. Orthography. Graphics. Orthography. Lexicology. Lexicography]. Kyiv : Akademiia, 2006. 268 p.
11. Bulakhovskiy L. Vybrani pratsi v piaty tomakh. Tom druhyi. Ukrainska mova [Selected works in five volumes. Volume Two. Ukrainian language]. Kyiv: Nauk. dumka, 1977. T. 2. 632 p.
12. Yohansen M. Literaturna vymova. Zahalnyi kurs ukrainskoi movy [Literary pronunciation. General course in Ukrainian]. Kharkiv, 1931. 126 p.
13. Korolova T. Typolohiia intonatsii modalnosti movlennia (na materialy anhliiskoi ta ukrainskoi movy) [Typology of Intonation of Modality of Speech (in English and Ukrainian)]. *Movoznavstvo*. 2006. № 5. P. 100–103.
14. Pliushch N. Intonatsiia vstavnosti v ukrainskii movi [Intonation of embeddedness in Ukrainian]. Kyiv : Nauk. dumka, 1976. 132 p.
15. Prokopova L. Pryholosni fonemy suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy [The consonantal phonemes of modern Ukrainian literary language]. Kyiv : KDU, 1958. 56 p.
16. Prokopova L. Priame palatohrafuvannia v ekspedytsiini roboti [Direct palatographing in forwarding work]. IX Respublikanska dialektolohichna narada : tezy dop. Kyiv : Vyd-vo AN URSSR. 196p.
17. Prokopova L. Priame palatohrafuvannia ukrainskykh holosnykh i pryholosnykh [Direct palatographing of Ukrainian vowels and consonants. Issues of history and culture of the Slavs]. *Pytannia istorii ta kultury sloviai*. Ch. II. Kyiv: Vyd-vo Kyiv. un-tu. 1963.
18. Skalozub L. Sklad yak naimenshyi sehment zvukovoi formy movlennia [Composition as the smallest segment of audio form of speech]. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Mikks/2010_31/266_269.pdf.
19. Suntsova I. Fonema. Istorychnyi narys i sprobha vyznachennia poniattia [Phoneme. Historical sketch and attempt to define the concept]. *Movoznavstvo*. 1934. Kn. 2. P. 113–126.
20. Suchasna ukrainska literaturna mova. Vstup. Fonetyka [Modern Ukrainian literary language. Introduction. Phonetics] / Za zah. red. I. Bilodida. Kyiv : Nauk. dumka, 1969. 635 p.
21. Totska N. Suchasna ukrainska literaturna mova. Fonetyka, fonolohiia, orfoepiia, hrafika, orfohrafii [Modern Ukrainian literary language. Phonetics, phonology, orthoepia, graphics, spelling]. Kyiv : Nauk. dumka, 1981. 183 p.
22. Totska N. Holosni fonemy ukrainskoi literaturnoi movy [Vowel phonemes of the Ukrainian literary language]. Kyiv : Vyd-vo Kyiv. un-tu, 1973. 193 p.
23. Totska N. Pobichnyi naholos v ukrainskii movi [A side-note in the Ukrainian language]. *Ukrainske movoznavstvo*. 1987. Vyp. 14. P. 23–27.
24. Ukrainska mova : entsyklopediia [Ukrainian language: encyclopedia]. Kyiv : Vyd-vo "Ukr. Entsykl." im. M. P. Bazhana, 2004. 824 p.
25. Shevelov Yu. Istorychna fonolohiia ukrainskoi movy [Historical phonology of the Ukrainian language]. *Seriia "Klasyka ukrainskoi nauky"*. Kharkiv, 2002. 1054 p.
26. Tsyhanok H. Rozvytok ukrainskoi fonetychnoi terminolohii XX – pochatku XXI st. [The development of Ukrainian phonetic terminology of the XX – early XXI centuries] : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.01; Natsion. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 2017. 24 p.

УДК 82-31:159.95

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204322>

Анна ЧЕРНИШ,
 orcid.org/0000-0001-6183-7312
 кандидат філологічних наук,
 старший викладач кафедри української мови і літератури
 Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
 (Суми, Україна) anna_chernysh@ukr.net

КОНЦЕПТ ПАМ'ЯТІ В РОМАНІ С. ПРОЦЮКА «ДЕСЯТИЙ РЯДОК»

Стаття присвячена аналізу меморіального потенціалу роману С. Процюка «Десятий рядок». Твір українського письменника є зразком меморіальної культури України, оприявнюючи трагічні сторінки української нації у ХХ століття. Зasadничими елементами дискурсу пам'яті в романі виступає художнє моделювання деструктивних впливів і механізмів на нищення ідентичностей і травматизацію українців, впливу тоталітарної політики, тиску радянської ідеології, замовчування трагічних національних подій (голодомору, геноциду, культууроциду, лінгвоциду, масових репресій, психологічного зомбування тощо). У статті розглядається концепт пам'яті, виражений на індивідуальному, соціальному й культурному рівнях. Індивідуальний рівень пам'яті представлений дискурсом пригадування трагічних подій у житті Гната й Марка Іванчишиних, які зазнали найбільш згубного впливу радянської ідеології. Їхня свідомість і пам'ять визначаються категоріями травми, страху розправи з родиною, страху повтору репресій, психологічним тиском і маніпуляціями. Світоставні категорії – стоїцизм, беземоційність, мовчазність (Гнат Іванчишин) і безликість, самотність, соціальна апатичність (Марко Іванчишин) також безпосередньо визначають концепт пам'яті в романі С. Процюка. Ув'язнення, виправні роботи, катування, приниження, тавро неблагонадійних, страх розправи за інакодумство й нігілізм радянської системи формують особливе ставлення до пригадування, пророблення й витіснення травматичних подій зі свідомості героїв, своєрідно конструюючи простір пам'яті у творі. Безпосередньо не артикульований героєм досвід травмованої пам'яті в романі знаходить форму викривальної розповіді через наратора-споглядача, який перебирає на себе функцію речника правди й справедливості з метою оприявнити, розсекретити й підготувати до переосмислення трагічних сторінок і скалічених доль окремих персонажів і нації загалом. Вагомим компонентом концепту пам'яті в романі є постпам'ять як наслідок глибинного генетичного зв'язку між поколіннями й здатності трагічних подій впливати на свідомість і психіку подальших поколінь українців.

Ключові слова: пам'ять, постпам'ять, страх, травма, меморіальна література.

Anna CHERNYSH,
 orcid.org/0000-0001-6183-7312
 Candidate of Philological Sciences,
 Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Language and Literature
 Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
 (Ukraine, Sumy) anna_chernysh@ukr.net

MEMORY CONCEPT IN S. PROTSYUK'S NOVEL "THE TENTH ROW"

The article is devoted to the analysis of the memorial potential of S. Protsyuk's novel "The Tenth Row". The work of the Ukrainian writer is a qualitative example of the memorial culture of Ukraine, adopting the tragic pages of the Ukrainian nation in the twentieth century. The basic elements of the memory discourse in the novel are the artistic modeling of destructive influences and mechanisms for the destruction of identities and the trauma of Ukrainians – the influence of totalitarian politics, the pressure of Soviet ideology, the silence of tragic national events. The article deals with the concept of memory, expressed at the individual, social and cultural levels. The individual level of memory is represented by the discourse of remembering the tragic events in the life of Hnat and Mark Ivanchyshyn, who have been most affected by Soviet ideology. Their consciousness and memory are determined by the categories of trauma, fear of violence with the family, fear of recurrence, psychological pressure and manipulation. World-view categories – stoicism, no emotion, silence (Hnat Ivanchyshyn) and impersonality, loneliness, social apathy (Marco Ivanchyshyn) also directly define the concept of memory in S. Protsyuk's novel. Imprisonment, correctional work, torture, humiliation, the brand of unreliable, fear of reprisal for dissent and nihilism of the Soviet system form a special attitude to remembering, working out and supplanting traumatic events from the minds of heroes, in particular constructing the memory space in the work. The directly unarticulated experience of the traumatic memory of the heroes in the novel takes the form of a revelatory narrative through a narrator-spectator who takes on the function of a spokesperson for truth and justice in the work in order to present, decipher and prepare for the rethinking of the tragic pages and the crippled fate of the individual. An important component of the concept of memory in the novel is post-memory as a consequence of a deep genetic link between generations and the ability of tragic events to affect the consciousness and psyche of future generations of Ukrainians.

Key words: memory, post-memory, fear, trauma, memorial literature.

Постановка проблеми. Роман С. Процюка «Десятий рядок» є зразком художньої переоцінки травматичного досвіду України ХХ століття в особистісно-психологічному, соціальному й політичному вимірах. Як і інші художні твори українського письменника – «Травам не можна помирати», «Руйнування ляльки», «Інфекція», «Бийся головою до стіни», – роман «Десятий рядок» є авторською спробою через концепт пам'яті оприятити й ревізувати людську мораль, цінності, особистісні світоставні імперативи й систему світовідчуття українців, уражених ідеологією тоталітаризму, спрямованою на нищення особистісної, соціальної, культурної й національної ідентичностей через етноцид, лінгвоцид, культуроцид, активізувавши процеси забуття, замовчування, приховування, витіснення, заперечення, ігнорування болісних і травматичних подій радянського минулого.

Роман С. Процюка «Десятий рядок» є частиною меморіальної культури України, який оприявлює наболілі питання й теми нищення поколінь українців через особистий досвід руйнівного впливу радянської ідеології, хибних настанов і пріоритетів, питань зради, зневіри, пристосуванства. Концепт пам'яті по-особливому актуалізується відповідно до новочасних тенденцій представлення й осмислення травматичного минулого, зокрема тоталітарного європейського й радянського досвідів.

Мета статті – проаналізувати елементи й рівні концепту пам'яті в романі С. Процюка «Десятий рядок».

Виклад основного матеріалу. Акцентуючи на необхідності переосмислення й артикуляції правдивих болісних і трагічних подій ХХ століття, що не можуть бути надалі приховані, замовчувані або витіснені з травмованих свідомостей і пам'яті безпосередніх учасників і свідків злочинів проти людства. П. Нора зауважує: «Ми живемо в добу торжества пам'яті. За останні двадцять або двадцять п'ять років всі країни, всі соціальні, етнічні й родинні групи пережили глибинні зміни традиційного ставлення до минулого» (Нора, 2005: 202).

Концепт пам'яті в романі реалізується на кількох рівнях: індивідуальному, соціальному й культурному. Індивідуальна пам'ять представлена особистим травматичним досвідом представників різних поколінь родини Іванчишиних – Гната, Марка й Максима. Індивідуальний рівень пам'яті персонажів роману визначається руйнівним впливом подій минулого, що бере свій початок зі страждань і поневірянь діда Гната, який зазнав безпосереднього й, можливо, найбільш

згубного тиску тоталітарної системи, несвідомо й поза своєю волею передавши негативний і болісний досвід наступним поколінням у межах своєї сім'ї. Трансмісія травматичного досвіду батьків у романі С. Процюка «Десятий рядок» змодельована через страх за розправу з членами родини у свідомості Гната й Марка. Соціальний рівень пам'яті у творі представлений художнім осмисленням й артикуляцією досвіду минулого через викриття правдивих фактів і подій тоталітарної системи. Культурний рівень пам'яті оприявнюється постпам'яттю й колективним травматичним досвідом минулого через його осмислення представниками молодших поколінь (Марка й Максима), а також усвідомлення болісних відголосів травматичних подій ХХ століття в Україні.

Безпосереднім носієм травматичного минулого в романі виступає дід Гнат Іванчишин, який пережив ув'язнення, сибірські табори, виправні роботи, катування, знуцання й приниження за національні переконання, втратив близьких друзів. Він виконує функцію безумовного й правдивого голосу пам'яті в романі. Його син Марко зазнав ідеологічного переслідування, однак був позбавлений безпосередніх фізичних тортур, що применшує цінність його спогадів і досвіду, однак проектує травматичний досвід минулого у вимір індивідуальних психологічних страждань, що розгортаються виключно в душі героя. Максим, як наймолодший із представників роду Іванчишиних, був позбавлений прямого тиску й деструктивного впливу тоталітарної ідеології, однак у романі виступає носієм генетичного коду травми минулого, що проявляється в численних неврозах, психозах, мареннях персонажа як відголосах травматичного минулого діда й батька, що несвідомо передали досвід болю, страждань, травми, деструктивів, утілених у постпам'яті.

Пам'ять є ключовим компонентом у мемуарній травматичній літературі, тому в романі С. Процюка «Десятий рядок» виступає водночас і предметом художнього дослідження, і методом дешифрування тексту. Як предмет художнього моделювання дискурсу пам'яті вона не проартикульована безпосередньо персонажами роману, однак виголошена як спогади про викриття злочинів, хиб ідеології, тиску голосом наратора, який володіє нульовою фокалізацією, тобто є незалежним і незаангажованим речником правди в романі. Концепт пам'яті розкрито завдяки художньому прийому – через оригінальну побудову системи складного хронотопу, нарації, психоаналітики, марень і сновидінь. Дискурс пам'яті в романі С. Процюка «Десятий рядок» залежить

від художнього моделювання категорії травми, що є базовим елементом у художній організації психологічної природи персонажів твору, актуалізуючи також інші залежні категорії – постпам'яті, травматичного досвіду, генетичного коду, ідентичності, болю й страху.

Меморіальний потенціал травмованої пам'яті в романі С. Процюка «Десятий рядок» сформований базовими ідентитентами, що в межах твору виконують функцію деструктивів, характерних ХХ століттю, – культом Сталіна, ідеологічними настановами, дискурсом репресій, системою каральних і наглядових органів, табірним досвідом, розправою з інакодумцями, псевдопатріотизмом, протистоянням з іншими політичними й соціальними режимами, зокрема європейськими. Чинниками актуалізації концепту пам'яті в романі виступають викривлена історія, приховані факти політики сталінської диктатури, голодомор, геноцид, лінгвоцид, культурицид, розстріляне відродження цвіту української нації. Це події-каталізатори, що примушують вдатися до викривального механізму оповіді, щоб подолати процеси забуття, замовчування, приховування, витіснення, заперечення болісних травматичних подій як окремо взятого персонажа, так і нації загалом.

Концепт індивідуальної пам'яті Гната Іванчишина визначається сукупністю спогадів про минуле на засланні, репресії, фізичне й моральне приниження, тиск і контроль наглядових органів, страхом розправи з рідними. Каталізатором болю, страждання й ненависті для героя є політика Сталіна, асоційована зі смертю і небуттям: «Некрофіл-молотопоклонник і серполюб був твердо переконаний: нема людини – нема проблеми. Він правив свою чорну месу кілька десятиліть. Йому не був потрібний секс із трупами, адже будь-яка злучка, міркував про себе сухорукий Параноїк, це життя. Йому було потрібне лише єдине: нищити – всюди, завжди й з маніакальною впертістю – про яви живого» (Процюк, 2014: 39).

Гнату вдалося фізично вціліти, однак не вдалося уникнути приниження й тиску політичної системи. Попри його моральну стійкість, стоїцизм і витривалість герой усе ж набув довготривалої психотравми й пам'яті про своє травматичне минуле, визначальними ідентитентами якого є біль, приниження, страждання, знеособлення. Як зауважує О. Пухонська, «приниження особистості – це той метод, який мав спочатку зламати волю людини, перетворивши її на істоту з базовими інстинктами, а потім сформував з неї безвольний тип, потрібний тоталітарній владі» (Пухонська, 2018: 106). На щастя, Гнат Іванчишин

знайшов у собі ресурси протистояти тиску знеособлення, ретельно прагнучи приховати травмовану свідомість, уникаючи безпосередньої артикуляції свого болісного досвіду. Він обрав форму внутрішнього стоїцизму, заснованого на феномені мовчання.

Не проартикульований героєм досвід травми й болю перейшов у форму внутрішнього спротиву пам'яті про пережиті страждання. Гнат прагнув внутрішньої тиші, заспокоєння, вдаючись до замовчування як своєрідної форми захисту себе й своєї сім'ї від подальшої травматизації свідомості рідних, позаяк проартикульована травма й болісний досвід можуть спровокувати травматизацію наступних поколінь, уражених страхом повтору ситуацій і подій, що має здатність проявлятися на генетичному рівні. Як зауважує П. Рудяков, «мовчання може становити собою й специфічний стан свідомості, безпосередньо не пов'язаний ані з говорінням, ані зі слуханням» (Рудяков, 2008: 14), що дає змогу висувати про мовчання Гната Іванчишина, що це була спроба ревізії життєвого досвіду й намагання убезпечити від болісної травми пам'ять сина Максима й дружини. Ймовірно, замовчуючи травматичне минуле, Гнат прагнув приховати або витіснити пам'ять про травму, мінімізувати її вплив на психофізичне здоров'я сім'ї, обірвавши непроартикульований досвід як зв'язок із собою – свідком і учасником травматичних подій.

Непроартикульовані трагедії й досвід минулого виходили на-гора в просторі марень і сновидінь героя, маркуючись безнадією, марнотою, жертвовністю й неоціненним месіанством. Спогади про тортури, закатованих друзів, біль, страждання, репресії відзначалися мотивом скінченності й смертності, автодеструктивним механізмом, направленим на самого себе: «За що боровся твій дід, Максиме? <...> батько розповідав, як до діда ночами приходили такі ж, як він, немолоді лицарі-смертники, які не зламалися; вони довго розмовляли, їхні бесіди наповнювала стоїчна безнадія, вони тихо наспівували, *от вам свята, соборна Україна, для вас нема ні ласки, ні тепла* (письмівка автора. – А. Ч.), їхні голоси були відреченими й холодними» (Процюк, 2014: 136). Закритість, млявість, беземоційність, стишеність Гната як набуті психологічні властивості його особистості призвели до появи почуття відокремлення й самотності. Самотність і самозаглибленість, постійна настороженість і тривожність є базовими рисами вдачі й сина Гната, Марка, на якому з дитинства позначилося тавро сина ворога народу й неблагонадійного, наперед визначивши

долю наступних поколінь роду Іванчишиних: «Марко навіть не уявляв, що матиме сина, адже народження дітей у сім'ї політично неблагонадійних – ризикована справа. Їх чекала підозріливість, неможливість учитися там, де вони хотіли б, вічні комплекси у халіфаті серпа й молота» (Процюк, 2014: 27), – зауважує С. Процюк у романі.

У романі широко представлена парадигма радянської ідеології, витворюючи потужне тло травматизації людини, відчутно нігілістичної й антирадянської. Захоплення постаттю Сталіна, бездумне сповідування радянської ідеології, засвоєння культів спорту, молодості, політзанять, сприймання хибних політичних лозунгів і настанов, обов'язковість дотримання дрібних суспільно-політичних ритуалів (аплодування, прослуховування гімнів, отримання партквитків, відвідування партійних зборів, публічне засудження політично неблагонадійних тощо) – обов'язкові атрибути радянської дійсності. Радянська ідеологія спонукала до вироблення особливого світовідчуття, псевдоцінностей, спалюваної свідомості й ідентичності, позбавленої національного відчуття. «Як бути врівноваженим, тату, коли всюди панує брехня? Маркові ровесники не задумуються над її змістом. Їхнє життя минає в кам'яному мішку, зітканому Марксом і марксенятами. І так буде ще багато століть. Як можна серйозно займатися йогою чи карате, коли в державі культ політзанять, аматорських хорів і повсюдне шельмування західних цінностей, мовляв, *у савецьких собствена гордасть?*» (письмівка автора. – А. Ч.) – висновує С. Процюк у романі (Процюк, 2014: 33). Брехня, пристосуванство, повсюдне відчуття контролю й тиску, філософія покори й уніфікованості, знеособлення індивіда провокували внутрішнє невдоволення й бунтарство Гната й Марка, розщеплюючи їхню свідомість, змушуючи прилаштуватися до вданого радянського квазіпатріотизму й слухняності, щоб фізично вціліти. Безумовно, ці аспекти поведінки й світовідчуття по-своєму деструктували героїв, виформовуючи особливий негативний простір пам'яті й страху.

Функцію відновлення справедливості й виголошення правдивих свідчень трагедій доби перебрав на себе наратор-споглядач, що виступає головним комунікатором між персонажами й подіями, прагнучи пролити світло на чинники психологічної організації героїв, у такий спосіб реалізуючи соціальний рівень проявлення концепту пам'яті в романі. Наратор сміливо розсекречує замовчані, приховувані, затемнені сторінки українських трагедій ХХ століття, оприявлюючи соціальний

рівень усвідомлення голодомору, геноциду, «розстріляного відродження», псевдоісторичності й квазіпатріотизму. Розсекречування, проговорювання, осмислення й прийняття голодомору, етноциду, репресій проти неблагонадійних, дисидентів і нігілістів спровокували появу постпам'яті в поколінь українців, лише опосередковано дотичних або взагалі безпосередньо не причетних до цих подій, що продовжує болісно травмувати націю. Як зауважує О. Пухонська, «постпам'ять як усвідомлення й знання *чужого* досвіду не виключає переживання його як *власної* (письмівка автора. – А. Ч.) травми» (Пухонська, 2018: 190), що актуалізує проблему оприявлення й обговорення трагічних сторінок української нації, водночас породжуючи страх і відповідальність за можливу подальшу травматизацію наступних поколінь, що можуть засвоїти травматичний досвід як власний, не маючи сил до подолання, пророблення, проговорення і, відповідно, витіснення його зі своєї свідомості як подоланої травми.

Небезпека втрапляння в залежність від постпам'яті полягає в емпатійній властивості нації близько сприймати події, свідками й учасниками яких є значна частина українства, чий досвід травми й пам'яті є передумовою до постпам'яті (М. Гірш), колективної пам'яті (М. Альбвак), «культурної пам'яті» (Я. Ассман), «генетичної пам'яті» (К.-Г. Юнг). Постпам'ять, на думку М. Гірш, «є зв'язком другого покоління із сильними, часто травматичними досвідами, які передували його народженню, але які, проте, були передані йому так глибоко, що, здавалося, являли собою спогади як такі» (Hirsch, 2008: 103). Відтак Максим, онук Гната-стоїка, як і переважна більшість українців посттоталітарної епохи, страждав від неповні усвідомлених і не пророблених покликів до співпереживання й відповідальності за страждання й біль предків, безпосередньо травмованих тиском і впливом тоталітарної системи. С. Процюк, актуалізуючи культурний рівень пам'яті у романі, що виступає несвідомим відголосом травматичних подій у житті попередніх поколінь, виявляючи генетичну властивість пам'яті передаватися наступним поколінням у спадок, зауважує: «Внуки цієї землі, враженої етноцидом, поволі забували свою мову, лише у нічних страхотях здригаючись від напливу *пам'яті крові* (письмівка наша. – А. Ч.), а вдень крамарюючи на тінях забутих предків» (Процюк, 2014: 215).

Висновки. Отже, концепт пам'яті в романі С. Процюка «Десятий рядок» засвідчений трагічним досвідом руйнівного впливу й тиску радянської ідеології, тоталітарних догм, псевдоцінностей

і категорій радянського періоду. У творі пам'ять представлена індивідуальним виміром, соціальним і культурним континуумом оприявлення травматичного минулого. Концепт пам'яті в романі С. Процюка «Десятий рядок» визначається категоріями травматичного досвіду, страху, болю, страждань, постпам'яттю. Індивідуальна пам'ять Гната й Марка Іванчишиних безпосередньо не проартикульована героями, лише художньо оприявлена через внутрішній психологічний простір світовідчуттів персонажів, натомість речником правдивих споминів і трагедій, що відповідають за формування концепту пам'яті, у творі виступає наратор, чесно й сміливо викриваючи трагічні й болісні сто-

рінки життя окремих доль і нації загалом. Вагому роль у художньому моделюванні концепту пам'яті в романі відіграє постпам'ять Марка й Максима як наслідок генетичного зв'язку з Гнатом, безпосереднім учасником і свідком трагічних подій. Постпам'ять доповнює простір пам'яті в романі, увиразнюючи мотиви самотності, страху повтору й несвідомої відповідальності за травми предків. Матеріал роману С. Процюка «Десятий рядок» може бути доповнений аналізом психологічних портретів героїв, психоаналітичними кодами до дешифрування твору, розвідками про особливості оніричного та часопросторового континууму твору, що має перспективу подальших студій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Нора П. Всемирное торжество памяти. *Неприкосновенный запас*. 2005. № 2–3. С. 202–203.
2. Процюк С. Десятий рядок. Київ : Український пріоритет, 2014. 224 с.
3. Пухонська О. Літературний вимір пам'яті. Київ : Академвидав, 2018. 304 с.
4. Рудяков П. Феномен мовчання героя у творчості Іво Андрича. *Слово і Час*. 2008. № 5. С. 11–19.
5. Hirsch M. The Generation of Postmemory. *Poetics Today*. 2008. [Електронний ресурс]. URL: http://www.academia.edu/8973119/The_Generation_of_Postmemory.

REFERENCES

1. Nora P. Vsemirnoe torzhestvo pamyati. *Neprikosnovenny`j zapas*. [World Celebration of Remembrance]. *Emergency ration*. 2005. № 2–3. P. 202–203 [in Russian].
2. Protsiuk S. Desiatyi riadok. [The Tenth Row]. Kyiv : Ukrainian Priority. 2014. 224 p. [in Ukrainian].
3. Pukhonska O. Literaturnyi vymir pamiati. [Literary Dimension of Memory]. Kyiv : Academydav. 2018. 304 p.
4. Rudiakov P. Fenomen movchannia heroia u tvorchosti Ivo Andrycha. [The Phenomenon of Silence of the Hero in the Works of Ivo Andrych]. *Word and Time*. 2008. № 5. P. 11–19 [in Ukrainian].
5. Hirsh M. Pokolinnia postpamiati. [The Generation of Postmemory]. *Poetics Today*. 2008. http://www.academia.edu/8973119/The_Generation_of_Postmemory [in English].

Анна ШЕРЕМЕТ,

orcid.org/0000-0001-8894-7626

аспірант кафедри документознавства

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

(Переяслав, Україна) theweekend@ukr.net

ФЕМІНІТИВИ В МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ УКРАЇНЦІВ (НА МАТЕРІАЛІ МОВИ ІНТЕРНЕТ-ВИДАНЬ)

Проведений аналіз особливостей неофемінітивів у мовній картині світу українців на основі мови інтернет-видань, яка є дзеркалом мови повсякденного спілкування та фіксує актуальні тенденції в динаміці мовної картини світу. Події суспільно-політичного життя в Україні сприяють активному вжитку та творенню феміної лексики. Участь жінок у військовому, політичному, громадському житті фіксується в мові інтернет-ЗМІ та медіа, повсякденному спілкуванні. Зміни до написання фемінітивів, утворених суфіксальним способом, схвалені редакцією Українського правопису 2019 року, урізноманітнюють мовну практику вживання лексики на позначення осіб жіночої статі, збільшують стиліове розмаїття. Активний процес творення та залучення феміної лексики до різних сфер уживання в англійській мові впливає на українську мову, сприяє творенню неологізмів. Значним є міждисциплінарний дослідницький інтерес до фемінітивів. Вивчення мовної картини світу вважається перспективним напрямом сучасної лінгвістики: фемінітиви підкреслюють етнічні, психологічні, культурні особливості носіїв української мови. Фемінітиви є інструментом мовної саморефлексії етносу, переосмислення існуючих мовних концептів та стереотипів, створення неостереотипів. Автор дійшов висновку про появу неоконцептів у мовній картині українців та про значну роль фемінітивів у її розширенні та збагаченні. Концепти, які належать до мовної картини світу українців, поповнюються феміною лексикою, також розширюються поля їхнього функціонування. Найбільш активно збагачуються фемінітиви в повсякденно-побутовій та науковій сферах. Вивчення феміних неоконцептів та неостереотипів є перспективним для подальших досліджень лінгвогендерологів та лінгвокультурологів, етно- та психолінгвістів.

Ключові слова: *фемінітиви, мовна картина світу, концептологія, психолінгвістика, стилістика, лінгвогендерологія, неоконцепт.*

Анна SHEREMET,

orcid.org/0000-0001-8894-7626

Postgraduate Student at the Department of Documentation

State Higher Educational Establishment

“Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University”

(Pereiaslav, Ukraine) theweekend@ukr.net

GENDER-SPECIFIC JOB TITLES IN THE UKRAINIANS' WORLDVIEW (BASED IN THE MATERIALS OF THE LANGUAGE OF WEB-BASED MEDIA)

Current research analyzes the specifics of neofeminities of picture of the world of Ukrainian language on the basis of web-issues, which reflects everyday communication and fixes newest tendencies of linguistic picture of the world. Social and political life in Ukraine is helpful for active use and creation of feminities. Women's active part in hybrid war of Russian Federation against Ukraine, Ukrainian and world politics, public life is being fixed in language of internet-news and mass media, everyday communication as well. The newest recommendations to use feminities, formed by the suffix method in Ukrainian orthography since 2019 gives variety to language practice of feminine lexics' use, helps to increase style diversity. Active process of create and involve feminities to various spheres of use in English has influence to Ukrainian language use. Multidiscipline interest to feminities is appreciable. Studies of language picture of world is a perspective direction in modern linguistics: it highlights ethnic, psychological and cultural specifics of Ukrainian language speakers. Feminities are an effective instrument of national self-reflection, transformation of existing language concepts and stereotypes, and appearing new ones. Concepts, belonging to language picture of the world of Ukrainian people, are being enriched with feminities, their functional fields are growing. Author concluded, that lot of neoconcepts appeared in linguistic picture of world of Ukrainian people and that feminities plays an important part of feminities at it's enlargement and expansion. The biggest amount of feminities are available in everyday and scientific pictures of the world. Studying feminine neo-concepts and neo-stereotypes gives a perspective for a future research of languageneurologists and languageculturologists, ethno- and psycholinguists.

Key words: *feminities, linguistic picture of world, conceptology, psycholinguistics, stylistics, languagegenderology, neoconcept.*

Постановка проблеми. Незважаючи на те, що мовна картина світу є одним із найбільш сталих ментальних конструктів, які забезпечують масову комунікацію, новітні тенденції мовної практики вносять значні корективи до усталених мовних норм. Вивчення мовної картини світу є перспективним напрямом у сучасних когнітивній лінгвістиці та психолінгвістиці. Також останні роки позначилися переосмисленням значення фемінітивів в українській мові, увагою дослідників до цієї теми та великою кількістю фемінних новотворів. Цей процес також полягає у зрушенні антропоцентричної картини світу в бік подолання мовної асиметрії, переосмислення норм стильової системи української мови. Однак спеціальних досліджень на тему фемінної лексики в мовній картині світі українців до сьогодні не було.

Аналіз досліджень. Роботи, присвячені мовній картині світу, належать Ю. Д. Апресяну, Н. Д. Арутюновій, А. К. Вежбицькій, А. А. Залізник, А. С. Зеленько, І. Б. Левонтиній, Ю. С. Степанову, Н. І. Сукаленко (Апресян, 2006: 34; Арутюнова, 1999: 21; Вежбицька, 2001: 14; Залізник, 2013: 11; Зеленько, 2006: 13; Левонтіна, 1996: 54; Степанов, 1995: 7; Сукаленко, 1992: 81). Терміном «мовна картина світу» наука завдячує Й. Л. Вайсгерберу (Вайсбергер, 1993: 251).

Дослідженнями фемінної лексики в мовних картинах світу здійснювали О. С. Бондаренко, Д. В. Гамулець, Т. В. Кравець, Г. М. Кузенко, Ю. П. Маслова, І. В. Сербез (Бондаренко, 2005: 5; Гамулець, 2013: 241; Кравець, 2013: 253; Кузенко, 2014: 243; Маслова, 2009: 427; Сербез, 2014: 227).

Мета статті – розглянути і проаналізувати актуальні тенденції вживання фемінітивів у контексті мовної картини світу українців на матеріалі інтернет-видань.

Виклад основного матеріалу. Мовна картина світу – це дзеркало життя народу, який є носієм мови. Народ відображає в мові особливості свого життя та колективного досвіду, об'єднуючи його з іншими носіями мови та формуючи усталену систему стереотипів, притаманну окремому етносу. Однак на етапі інтенсивної кроскультурної комунікації можна спостерігати інтенсивний обмін лексикою та колективне створення нових понять та мовних одиниць носіями різних мов.

А. Р. Габбасова та Ф. Г. Фаткулліна вказують на наявність лінгвоспецифічних лексичних одиниць, які входять до мовної картини світу, аналогів яким немає в інших мовах світу. Зважаючи на це, дослідники вивчають компаративний аспект мовної картини світу (Габбасова, Фаткулліна, 2014: 26).

Н. В. Іваненко стверджує: «<...> мовна картина світу антропоцентрична за своєю суттю. Вона не лише віддзеркалює образ світу, а й фіксує правила орієнтації людини в ньому, задає стереотипи сприйняття» (Іваненко, 2008: 6). Разом із цим мовна картина світу антропоцентрична (Архангельська, 2014: 36; Гінзбург, 2012: 8), адже вона відображає принципи організації патріархального суспільства. Це явище характерне для індоєвропейських мов, до яких належать англійська та українська. Остання наразі перебуває під потужним впливом тенденцій першої.

Традиційно лінгвісти поділяють картини світу на профанну та сакральну. А. С. Зеленько пропонує виокремлювати різні картини світу в когнітивній лінгвістиці та говорить про існування повсякденно-побутової, міфологічно-релігійної, художньої та наукової картин світу (Зеленько, 2006: 9). Більшість фемінітивів, які вживаються в усному та інтернет-мовленні, належать до повсякденно-побутової та художньої картин світу, набагато менше – до наукової (*лекторка, студентка*), та міфологічно-релігійної (*Богородиця, богиня, фея, відьма*). Оскільки повсякденно-побутова картина світу є більш динамічною та ілюстративною, саме вона має більший інтерес для дослідження, зокрема цікавить статус фемінітивів у мовній картині світу.

Також слід звернути увагу на те, що існують три рівні картин світу: ідіолектичний, діалектичний та узуальний (Ашиток, 2010: 42). До останнього відносяться фемінітиви, які характеризуються вживаністю та внормованістю (такі як *вчителька, берегиня, вдова, посестра, повія, товаришка, дружина, повитуха, хазяйка* давно зайняли у світоглядній парадигмі українців концептуальний статус). За радянської доби з'явилося багато агентивів, які не вживалися раніше: *фельдшерка, поштарка, лікарка, рекордсменка, ударниця, колгоспниця*. Вони вважаються комплементарними іменниками чоловічого роду та не мають достатньої стильової самостійності, однак уже встигли ввійти до мовної та концептуальної картин світу переважно як мовні стереотипи «жіночих» професій. Найновіші фемінні новотвори на кшталт *фахівчиня, бізнесменка, політиkinя, блогерка, слідча, пожежниця, членkinя* поступово виходять за рамки використання виключно у феміністичних спільнотах та переходять до суспільного простору, та до вживання в інтернет-комунікації та ЗМІ.

Для картини світу характерним є поняття стереотипу – культурно зумовленого способу категоризації об'єктів навколишнього світу. «Стереотип

є певною структурою ментально-лінгвального комплексу, яка формується інваріантною супутністю валентних зв'язків, які приписують певній одиниці, та представленим концептом феномена, який стоїть за цією одиницею <...>» (Красних, 2005: 4). У контексті вивчення фемінітивів важливим є розуміння стереотипу Є. Бартмінського: «Для лінгвіста стереотипізація охоплює всю картину світу: як образ речей, так й образ людини» (Бартмінський, 2005: 10). Концепт «жінка» досліджували Ю. І. Андрущенко, Ю. В. Вороніна, Ю. В. Жарікова, Т. М. Сукаленко та інші (Андрущенко, 2014: 55; Вороніна, 2015: 168; Жарікова, 2009: 419; Сукаленко, 1992: 81).

Отже, серед розглянутих фемінітивів значною є частка лексики на позначення військовослужбовиць та жінок, пов'язаних із бойовими діями на Сході України: «У «ДНР» і «ЛНР» із десятирічних дівчат готують майбутніх **снайперок – правозахисниць**» (Громадське. 12.03.2019); «4.5.0 **ЗАХИСНИЦІ: понад 50 тисяч українок служать у Збройних силах України. Історії тих, які боронять країну попри всі упередження**» (the Ukrainians, 07.03.2019); «Вікторія Сікал, **військовослужбовиця** у званні лейтенанта, звинуватила свого командира, полковника Віктора Іваніва із військової частини А1358, у сексуальних домаганнях» (Україна молода, 18.01.2019); «**Командирки мінометів, кулеметниці, радіотелефоністки** – цей список удосконалюють дотепер, останні натежер зміни внесли у серпні 2018 року» (the Ukrainians, 07.03.2019); «Це продовження історії Оксани Якубової: **ветеранки** АТО, заступниці командира батальйону по роботі з особовим складом 54ї окремої механізованої бригади, **героїні** документального фільму «Невидимий батальйон» (який є частиною правозахисного проекту українських **жінок-військових** проти російської агресії) (Цензор.net, 23.01.2019); «Галина Клемпоуз – **аеророзвідниця**» (the Ukrainians, 07.03.2019); «Не все в житті закінчується хепіендом...»: відома **волонтерка** Яна Зінкевич отримала власне помешкання в Луцьку, але втратила чоловіка» («Високий замок», 29.03.2019); «Ще до 2016 року українські жінки, які йшли на війну, не могли офіційно оформити своїх справжніх посад – у законі просто не було **снайперок** чи, скажімо, **гранатометниць**. Тих, які воювали, записували **швачками** та **кухарками**» (the Ukrainians, 07.03.2019). Така лексика наявна в публікаціях, присвячених гібридній війні Російської Федерації проти України. Така лексика формує стереотип жінки-воїна, який є новим для мовної картини світу українців.

Чимало лексем на позначення політичних діячок: «**ХІДЖАБ ДЛЯ ЧОРНОГОРОК-ЧИНОВНИКІВ**» (Балканський оглядач, 26.02.2019); «Дрескод влади. Чи обов'язково **політикиням** «одягати штани»? (Гендер в деталях, 19.02.2019); «**Міністерка** освіти: 79% вступників гуманітарних наук – дівчата. На інженерному профілі їх 23%» (Громадське бета, 09.12.2018); «Гендерна **уповноважена** звернулася до Служби безпеки України у зв'язку з поширенням заяв про «захист інституцій сім'ї в Україні» (Громадське, 11.12.2018); «День дипломата: скільки в Україні **жінок-послів?**» (BBC Ukrainian, 22.12.2018); «<...> Про це в ефірі «Громадського» заявила **радниця** Зеленського з правових питань Ірина Венедіктова» («Молодий буковинець», 04.04.2019); «Віцеспікерка Верховної Рада Оксана Сироїд: «Київ залишається єдиним містом України без місцевого самоврядування, громада якого не може контролювати владу й те, як витрачаються кошти» («24tv.ua», 19.01.2018). Представлені лексеми розширюють поле мовного концепту «жінка».

Інші вжиті фемінітиви можна поділити на такі підгрупи:

1) агенти́ви, які позначають наукові посади: «<...> Але от ресурс Гендер в деталях повідомляє, що в Національній академії наук ми маємо лише трьох **академчинь**, а майже за сто років існування української Академії наук до її лав було прийнято тридцять сім жінок» (rova.ua, 12.02.2019); Патологоанатом – це не п'яний чоловік у закритому фартусі – **жінка-патологоанатом** («Громадське», 31.01.2019); «Чого хоче від влади **орнітологиня** Наталя Атамась» («Zn.ua», 19.04.2019);

2) агенти́ви, які позначають осіб жіночої статі зі значним соціальним впливом: «У нашому суспільстві перемагає феномен зубожіння – відома **блогерка** Татуся Бо». («Львів, Місто натхнення». 14.04.2019); «**Екоактивістка** Грета Тунберг отримала нагороду за кампанію проти зміни клімату» («Studway», 02.04.2019);

3) інші популярні фемінітиви–назви професій: «У популярному шоу франківець одружився наосліп із **викладачкою** пол-денсу (відео)» («Версії», 03/04/2019); «Амбулаторія, як цукерочка: як **лікарка** перевернула медицину в селі з ніг на голову» («Українська правда», 27.03.2019); «**Перекладачка** першоджерела «Ігри престолів»: «У кінці найбільше всіх здивує Джеймі Ланістер» («Йод», 09.04.2019); «**Рестораторку**, яка в центрі Полтави збила підлітка, відправили під домашній арешт» (ТСН. 09.01.2019); «Боксера Кубрата Пулева дискваліфікували після того, як він

поцілував *репортерку*» («Заборона», 29.03.2019); «Відома луцька *тренерка* та *блогерка* Аліна Іванова ввійшла у 6 кращих *бікіністок* країни» («Весела Волинь», 23.04.2019);

4) фемінітиви на позначення діячок мистецтва або культури, представлені здебільшого складними словами: «Знай наших! Українська *реперша* Аюона Аюона потрапила на сторінки американського Vogue» («Суспільне око», 12.04.2019); «Чому навчання ніколи не закінчується: історія винороба, фізика та *саунд-дизайнерки*» (inspired.com.ua, 24.02.2019); «У Тернополі наркозалежний приятель жорстоко вбив 27річну *тату-майстриню*» («Еспreso», 20.04.2019).

Висновки. Використання фемінітивів у мові інтернет-ЗМІ («Весела Волинь», «Версії», «Громадське», «Заборона», «Еспreso», «Львів. Місто натхнення», «Молодий буковинець», «Суспільне око», «Українська правда», “24tv.ua”, “BBC Ukrainian”, “inspired.com.ua”, “povaha.org.ua”, “Studway”, “the Ukrainians”, “Zn.ua”) вербалізує неоконцепти образів жінок в українській мові, формує нові мовні образи та сприяє розширенню мовної картини світу українців. Досліджені фемі-

нітиви представляють дві групи лексем: фемінні форми іменників, які позначають професії, традиційно представлені нейтральними агентами (*ветеранка, мінометниця, снайперка, рестораторка, перекладачка тощо*) та новотвори, не представлені нормами української літературної мови (*аеророзвідниця, екоактивістка, бікіністка і так далі*), написання яких відрізняється через становлення нових норм правопису. Серед досліджених 14 лексичних одиниць було вжито на позначення жінок-військовослужбовиць або осіб, пов'язаних із бойовими діями на Донбасі, 6 лексем було вжито на позначення політичних діячок, решта – 14 прикладів – представляють фемінні агенти, в тому числі новотвори (академічні посади, лексика на позначення суспільних, культурних діячок та мисткинь, а також підгрупа інших фемінітивів–назв професій).

Розглянутий у статті матеріал є перспективним для подальших досліджень мовної картини світу українців, функціонування мовного концепту «жінка» та потребує більш детального вивчення та проведення опитувань серед носіїв української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архангельська А. М. Фемініні інновації в новітньому українському назовництві. *Мовознавство*. 2014. № 3. С. 34–50.
2. Андрущенко Ю. І. Концепт «жінка» у вимірах сучасних гуманітарних наук. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філологія»*, 2014. № 1107, вип. 70. С. 54–59.
3. Апресян Ю. Д. Мовна картина світу і системна лексикографія. Москва : Мови слов'янських культур, 2006. 912 с.
4. Арутюнова Н. Д. Логічний аналіз мови. Образ людини в культурі і мові / за ред. Н. Д. Арутюнової і І. Б. Левонтиної. Москва : Індік, 1999. 424 с.
5. Ашиток Н. І. Мовна картина світу у філософсько-освітньому аспекті. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Філософія»*. Культурологія. 2010. № 2. С. 40–43.
6. Бартмінський С. Мовний образ світу: нариси з етнолінгвістики. Москва : «Індік», 2005. 512 с.
7. Бондаренко О.С. Концепти «чоловік» і «жінка» в українській та англійській мовних картинах світу : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.17. Донецький національний ун-т. Донецьк, 2005. 19 с.
8. Вайсгербер Й. Л. Рідна мова та формування духу / пер. з нім., вступ. ст. і комент. О. А. Радченко. Москва, 1993. 232 с.
9. Вежицька А. Розуміння культур через ключові слова. Москва : Мови слов'янської культури, 2001. 288 с.
10. Вороніна Ю. В. Концепт «жінка» в сучасній чоловічій прозі (на матеріалі ідіолектних порівнянь). *Мовознавчий вісник*. 2015. Вип. 20. С. 168–172.
11. Габбасова А. Р., Фаткулліна Ф. Г. Мовна картина світу: основні ознаки, типологія і функції. *Науковий огляд. Філологічні науки*. 2014. № 1. С. 26–29.
12. Гамулець Д. В. Відображення гендерних стереотипів у лексиці сербської мови. *Слов'янський збірник*. 2013. Вип. 17. С. 241–247.
13. Гінзбург М. Д. Професійні назви як дзеркало гендерної рівності. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. Київ, 2012. С. 7–27.
14. Жарікова Ю. В. Картина світу та її відображення у фразеологічному складі мови (на матеріалі румейської мови). *Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*. 2009. Вип. 2. С. 376–384.
15. Залізник А. А. Російська семантика в типологічній перспективі. До питання про термін «мовна картина світу» *Russian Linguistics*. 2013. Vol. 37.1. С. 5–20.
16. Зеленько А. С. Про тотожність понять концептуальної та наукової моделей світу та співвідношення останньої з мовною моделлю світу. *Лінгвістика : зб. наук. праць*. 2006. № 1(7). С. 8–12.
17. Іваненко Н. В. Добро в англійській та українській мовних картинах світу : [монографія]. Кіровоград : КОД, 2008. 200 с.

18. Кравець Т. В. Об'єктивація гендерних стереотипів в українському мас-медійному дискурсі. *Мовні і концептуальні картини світу : наукове видання* : [збірник]. Київ, 2013. Вип. 43, ч. 2. С. 252–257.
19. Красних В. В. Етнопсихолінгвістика та лінгвокультуроологів : курс лекцій. Москва : ІДТГК. Гнозис, 2005. 352 с.
20. Кузенко Г. М. Парадигма гендерних стереотипів у мовній картині світу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: «Філологія»*. 2014. Вип. 8(2). 2. С. 252–257.
21. Левонтіна І. Б. Доцільність без мети. *Питання мовознавства*. 1996, № 1, С. 45–58.
22. Маслова Ю. П. Моделі гендерної ідентичності жінки в сучасній Україні (на матеріалах друкованих ЗМІ) : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. Вип. 20. С. 425–436.
23. Степанов Ю. С. «Слова», «поняття», «речі». До нового синтезу в науці про культуру. *Бенвеністу Е. Словник індоєвропейських соціальних термінів*. Москва, 1995. С. 5–25.
24. Сукаленко Н. І. Відображення буденної свідомості в образній мовній картині світу. Київ: Наукова думка, 1992. 164 с.
25. Сербез І. В. Класифікація концептуальних гендерних метафор: зіставний і діахронічний аспекти. *Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія*. 2014. Вип. 692–693. С. 226–230.

REFERENCES

1. Arkhangel'ska, A. M. (2014). Feminni innovatsiyyi u novitnyomu ukrayinskomu nazovtnytsvi [Feminine innovations in the newest Ukrainian nomination]. Kyiv: *Movoznavstvo*. 3, 34–50. [in Ukrainian].
2. Andrushchenko, Yu.I. (2014). Contsept “zhinka” u vymirakh suchasnyh gumanitarnykh nauk [The concept of “woman” in the dimensions of modern humanities]. Yu.I. Andrushchenko. *Kharkiv: Visnyk Kharkivskogo natsionalnogo universytetu imeni V.N. Karazina*. 1107(70), 54–59. [in Ukrainian].
3. Apresyan, Yu.D. (red.). (2006). *Movna kartyna svitu i systemna leksykografyya [The linguistic picture of the world and systematic lexicography]*. Moscow: Movy slovyanskykh kultur. [in Russian].
4. Arutyunova, N.D. (1999). *Logichnyy analiz movy. Obraz lyudyiny v kulturi i movi [Logical analysis of language. The image of human in culture and language]* Arutyunova N.D., Levontina N.D. (Eds.) Moscow: Indrik. [in Russian].
5. Ashytok, N. I. (2010). *Movna kartyna svitu u filosofsko-osvitnyomu aspekti [Linguistic picture of the world in the philosophical and educational aspect]*. N.I. Ashytok. Kyiv: *Visnyk Natsionalnogo aviatyynogo universytetu*. Ser: *Filosofiya*. 2, 40–43. Kulturologiya. [in Ukrainian].
6. Bartminskiy, Ye. (2005). *Movnyy obraz svitu: narysy z etnolingvistyky [The linguistic image of the world: essays on ethnolinguistics]*. (S.M. Tolstaya, Trans.) Moscow: «Indrik». [in Russian].
7. Bondarenko, O. S. (2017). Kontsepty “cholovik” i “zhinka” v ukraiynskiy ta angliyskiy movnykh kartynah svitu: avtoref. [Concepts of “man” and “woman” in Ukrainian and English language pictures of the world: abstract]. *Candidate's thesis*. Donetsk: Donetskyy natsionalnyy un-t. [in Ukrainian].
8. Weisberger, J. L. (1993). *Ridna mova ta formuvannya duhu [Native language and spirit formation]*. (O.A. Radchenko, Trans.) Moscow: [in Russian].
9. Vezhbytska, A. (2001). *Rozuminya kultur cherez klyuchovi slova [Understanding cultures through keywords]*. Moscow: Movy slovyanskoyi kultury. [in Russian].
10. Voronina, Yu.V. (2015). Kontsept “zhinka” v suchasniy cholovichiy prozi (na materialy idiolektnykh porivnyan') [The concept of “woman” in contemporary men's prose (on the material of idiotic comparisons)]. *Kyiv: Movoznavchiy visnyk*. 20, 168–172. [in Ukrainian].
11. Habbasova, A.R. & Fatkullina F.G. (2014). *Movna kartyna svitu: osnovni oznaky, typologiya i funktsiyyi [Language picture of the world: basic signs, typology and functions]*. Ufa: *Naukovyy oglyad. Filologichni nauky*. 1 (p.26–29). [in Russian].
12. Hamulets, D.V. (2013). Vidobrazhennya gendernykh stereotypiv u leksytsi serbskoyi movy [Reflection of Gender Stereotypes in the Serbian Vocabulary]. Lviv. *Slovyanskiy zbirnyk*. 17, 241–247. [in Ukrainian].
13. Ginzburg, M.D. (2012). *Profesiyini nazvy yak dzerkalo gendernoyi ravnosti [Professional titles as a mirror of gender equality]*. Kyiv. Humanitarna osvita v tehniknykh vyshchykh navchalnykh zakladakh. [in Ukrainian].
14. Zharikova, Yu.V. (2009). Kartyna svitu ta yiyi vidobrazhennya u frazeologichnomu skladi movy (na materialy rumeyskoyi movy) [The picture of the world and its reflection in the phraseological composition of the language (on the material of the Rumeika language)]. *Mariupol: Visnyk Mariupolskogo derzhavnoho humanitarnoho universytetu*. 2, 376–384. [in Ukrainian].
15. Zaliznyak, A. A. (2013). Rosiyska semantyka v typolohichniy perspektyvi. Do pytannya pro termin «movna kartyna svitu» [Russian semantics in a typological perspective. On the question of the term ‘linguistic picture of the world’]. Moscow: *Russian Linguistics*. 37.1, 5–20. [in Russian].
16. Zelenko, A.S. (2006). Pro totozhnist ponyat kontseptualnoyi ta naukovoyi modeley svitu ta spivvidnoshennya ostannyoyi z movnoyu modellyu svitu [About the identity of concepts of conceptual and scientific models of the world and the relation of the latter with the linguistic model of the world]. A.S. Zelenko. Moscow, *Lingvistyka: zbirnyk naukovykh prats'*. 1(7), 8–12. [in Ukrainian].
17. Ivanenko, N.V. (2008). *Dobro v ukraiynskiy ta angliyskiy kartynakh svitu : (monografiya) [“Good” in English and Ukrainian language pictures of the world: (monograph)]*. Kirovohrad, «KOD». [in Ukrainian].
18. Kravets, T.V. (2013). Obyektyvatsiya gendernykh stereotypiv v ukraiynskomu mas-mediyomu dyskursi [The objectification of gender stereotypes in the Ukrainian media discourse]. Kyiv, *Movni s kontseptual'ni kartyny svitu: naukovye vydannya: (zbirnyk)*. 43 (ch.2), 252–257. [in Ukrainian].

19. Krasnykh, V.V. (2005). *Ethnopsykholingvistyka ta lingvokulturologiya: kurs lektsiy [Ethnopsycholinguistics and linguoculturology: course of lectures]*. Moscow, IDTGK. "Gnozys". [in Russian].
20. Kuzenko, G.M. (2014). Paradygma gendernykh stereotypiv u movniy kartyni svitu [The paradigm of gender stereotypes in the linguistic picture of the world]. G.M. Kuzenko. Kherson, *Naukovyy visnyk mizhnarodnogo humanitarnogo universytetu. Seriya: Filologiya*. 8(2). 2, 252–257. [in Ukrainian].
21. Levontina, I.B. (1996). Dotsilnist bez mety [Suitability without purpose]. *Pytannya movoznavstva*. 1, 45–48. [in Russian].
22. Maslova, Yu.P. (2011). Modeli gendernoyi identychnosti zhinky v suchasniy Ukraini (na materialy drukovanykh ZMI)[Models of Gender Identity of Women in Modern Ukraine (Based on Print Media)]. Kamyanets-Podilskyi, *Zbirnyk naukovykh prats Kamyanets-Podilskoho natsionalnogo universytetu im. Ivana Ohiyenka*. "Aksioma". 20, 425–436. [in Ukrainian].
23. Stepanov, Yu.S. (1995). "Slova", "ponyattya", "rechi". *Do novogo syntezu v nauksi pro kulturu*. ["Words", "concepts", "things". *Towards a New Synthesis in the Science of Culture*]. Moscow, Benvenistu E. Slovyk indoyevropeyskykh sotsialnykh terminiv. [in Russian]
24. Sukalenko, N.I. (1992). *Vidobrazhennya budennoyi svidomosti v obrazniy movniy kartyni svitu [Reflection of everyday consciousness in the figurative linguistic picture of the world]*. Kyiv. "Naukova dumka" [in Ukrainian].
25. Serbez, I.V. (2014). Klasyfikatsiya kontseptualnykh gendernykh metafor: zistavnyy i diakhronichnyy aspekty [Classification of conceptual gender metaphors: comparative and diachronic aspects]. I. V. Serbez. Chernivtsi, *Naukovyy visnyk Chernivetskogo universytetu. Germanska filologiya*. 692–693, 226–230 [in Ukrainian].

Тетяна ШУЛІЧЕНКО,

orcid.org/0000-0002-4579-6669

аспірант кафедри української мови

Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,

викладач кафедри іноземних мов

Дніпровського національного університету залізничного транспорту

імені академіка Всеволода Лазаряна

(Дніпро, Україна) *tshulichenko@gmail.com*

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ РОМАНІ

У статті проаналізовано мовну особистість персонажа в романі В. Шкляра «Тінь Сови»; узагальнено теоретичні засади дослідження мовної особистості; визначено зв'язок мовної особистості та світосприйняття спільноти, де вона формувалася. Зазначимо, що важливість аналізу мовної особистості персонажа популярних творів сьогодення важко перебільшити, адже якщо той чи інший твір здобув справжню популярність серед великої кількості людей, то він близький читачеві за світосприйняттям і, звісно, мовою, мовною поведінкою його героїв. Потрібно зауважити, що сучасні українські автори досить довго прокладали дорогу до широкого кола читачів, однак зараз можна з упевненістю говорити про збільшення інтересу публіки до творів українських письменників, одним із найобговорюваніших і найдискусійніших із яких, безперечно, є В. Шкляр. На нашу думку, одним із найкращих прикладів того, як створити яскравий персонаж, розкрити його внутрішній світ, характер, не вдаючись до широких авторських характеристик, є його роман «Тінь Сови». Проаналізувати мовну особистість персонажа цього роману В. Шкляра і є метою нашої наукової розвідки. Поставлена мета передбачає виконання таких завдань: 1) дослідити історію виникнення й вивчення поняття «мовна особистість»; 2) визначити взаємозв'язок мовної особистості та культури, філософії, світосприйняття спільноти, де вона формується; 3) виділити і проаналізувати основні риси мовної особистості персонажа роману В. Шкляра «Тінь Сови».

Дослідженням мовної особистості займалися В. фон Гумбольдт, О. Потебня, Ш. Баллі, Ж. Вандрісс, І. Бодуен де Куртене, О. Якобсон та інші. Сьогодні це поняття також широко обговорюється у працях багатьох лінгвістів, зокрема, в українському мовознавстві було досліджено мовну особистість державного службовця (В. Шелудько), мовну особистість П. Куліша (Т. Должикова), Т. Шевченка (Л. Мацько) тощо. Отже, можна говорити про звернення до людського чинника в мові, тобто про антропологічний ракурс лінгвістичних досліджень в Україні. Однак поза увагою лінгвістів досі залишається мовна особистість персонажів, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Ключові слова: мовна особистість, культура спілкування, антропоцентризм, мовна поведінка, персонаж.

Tetyana SHULICHENKO,

orcid.org/0000-0002-4579-6669

Graduate Student at the Department of Ukrainian Language

of the Oles Honchar Dnipro National University,

Instructor at the Department of Foreign Languages

of Dnipro National University of Railway Transport named after Academician Vsevolod Lazaryan

(Dnipro, Ukraine) *tshulichenko@gmail.com*

REPRESENTATION OF THE LINGUISTIC PERSONALITY IN THE MODERN NOVEL

The article analyzes linguistic personality in V. Shklyar's novel "Shadow of the Owl"; generalizes the theoretical foundations of linguistic personality research; identifies the relationship between linguistic personality and the worldview of the community where it was formed. There is no doubt that the importance of analyzing linguistic personality of characters in popular books is difficult to overestimate because if one or another book gained popularity among a great number of people, then it is interesting to the reader because he identifies himself with the main character of this book, his perception of the world, the language, linguistic behavior. It should be noted that modern Ukrainian authors had to fight for their popularity, but now we can observe the increasing public interest in the works of Ukrainian writers. In our opinion, V. Shklyar is one of the most popular and most controversial writers in Ukraine and it was the main reason why we chose his novel to analyze. In our opinion, one of the best examples of how to create a bright character, to show his inner world without resorting to broad authorial characteristics, is V. Shklyar's novel "Shadow of the Owl". The aim of this paper is to classify and analyze the main features of linguistic personality of characters in this novel and to identify the components that transform a speaker into linguistic personality. Achieving the aim of this scientific article involves solving the following tasks: 1) to analyze the historical formation of the concept "linguistic personality" and to

get acquainted with the scientific works of linguists who studied this concept; 2) to determine the relationship between linguistic personality and culture, philosophy, world perception of the community, where it is formed; 3) to highlight the main features of linguistic personality of character in the novel "Shadow of the Owl" by V. Shklyar. The concept of linguistic personality was analyzed by such linguists as V. von Humboldt, O. Potebnya, Sh. Balli, I. Bodouen de Courtenay, J. Jacobson and other scientists. Today linguistic personality of Ukrainian writers is of interest to linguists (V. Sheludko, T. Dolshykova) and linguistic personality of official (L. Macko) which indicates the anthropological perspective of linguistic research in Ukraine, but linguistic personality of characters in modern Ukrainian novel is beyond their attention. That's why this scientific article is relevant.

Key words: linguistic personality, communicative skills, anthropocentrism, linguistic behavior, character.

Постановка проблеми. XX і XXI ст. позначилися проривом у багатьох галузях науки. Завдяки науковим досягненням значно покращився рівень життя й комфорту людей. Це дало змогу сконцентруватися не на буденних потребах, а на особистості та способах її реалізації різними шляхами, зокрема й вербально. На перший план вийшло створення таких умов, де кожна людина відчувала б себе комфортно й захищено. У країнах із розвинутою демократією повага до особистості була сформована раніше, а в Україні цей процес лише набирає обертів, однак вважаємо добрим знаком, що це відбувається, і сьогодні бути яскравим, неординарним, особливим або ж не схожим на інших – це означає «бути в тренді». Технологічний прогрес впливає на спосіб життя людей, їх ставлення до себе та інших, а також на літературні вподобання. Теперішній читач не сприймає довгих описів зовнішності, характеру героя твору. Водночас й автор, пишучи роман, часто конструює його так, щоб згодом із нього вийшов якісний фільм. Тож сучасні технології, змога екранізації художнього твору впливають на стиль його написання, де найкращою тактикою для того, щоб дати характеристику персонажа, є його комунікація з іншими героями та його дії. На нашу думку, одним із найкращих прикладів того, як удало створити яскравий персонаж, розкрити його внутрішній світ, характер, не вдаючись до широких авторських характеристик, є роман В. Шкляра «Тінь Сови». Зазначимо, що важливість аналізу мовної особистості персонажа популярних творів сьогодення важко перебільшити, адже якщо той чи той твір здобув справжню популярність серед великої кількості людей, то він близький читачеві за світосприйняттям і, звісно, мовою, мовною поведінкою його героїв. Однак мовна особистість персонажа сьогодні залишається поза увагою українських мовознавців, що зумовлює актуальність пропонованої наукової розвідки.

Аналіз досліджень. Наразі мовну особистість широко обговорюють у працях багатьох лінгвістів, зокрема, в українському мовознавстві було досліджено мовну особистість державного службовця (В. Шелудько), мовну осо-

бистість П. Куліша (Т. Должикова), Т. Шевченка (Л. Мацько) тощо. У своїх працях автори завжди намагаються пояснити те, у який спосіб відбувається формування мовної особистості, які чинники на неї впливають. Однак незважаючи на те, що інтерес до поняття мовної особистості зріс лише в останні роки, історія виникнення цього терміна є досить давньою. Одним із перших науковців, хто наголошував на потребі вивчати мову індивіда, був В. фон Гумбольдт, який зазначав: «Усі люди говорять ніби однією мовою, і в той же час у кожної людини своя окрема мова. Потрібно вивчати живе розмовне мовлення й мовлення окремого індивіда, оскільки лише в мовленні індивіда мова набуває своєї остаточної визначеності» (Маслова, 2001: 131). В. фон Гумбольдт і О. Потебня вважали мову духовною силою. В. фон Гумбольдт зауважував, що мова – це «світ, який перебуває між світом зовнішніх явищ і внутрішнім світом людини» (Маслова, 2001: 97). Основні концепції В. фон Гумбольдта можна узагальнити так:

- 1) матеріальну і духовну культуру втілено в мові;
- 2) будь-яка культура національна, її національний характер виражений у мові за допомогою особливого бачення світу; мові властива специфічна для кожного народу внутрішня форма;
- 3) внутрішня форма мови – це вираження народного духу, його культури;
- 4) мова є зв'язною ланкою між людиною і навколишнім світом (Маслова, 2001: 101).

Ця концепція була розширена та інтерпретована в наукових розвідках О. Потебні, Ш. Баллі, Ж. Вандрієса, І. Бодуена де Куртене, О. Якобсона та інших науковців. Їхні праці стали опертям для подальших дискусій та досліджень мовної особистості, де активну участь беруть вітчизняні лінгвісти.

Мета статті – проаналізувати мовну особистість персонажа роману «Тінь Сови» В. Шкляра. Поставлена мета нашої наукової розвідки передбачає виконання таких завдань:

- 1) дослідити історію виникнення й вивчення поняття «мовна особистість»;

2) визначити взаємозв'язок мовної особистості та культури, філософії, світосприйняття спільноти, де її сформовано;

3) виділити і проаналізувати основні риси мовної особистості персонажа роману В. Шкляра «Тінь Сови».

Виклад основного матеріалу. Характери персонажів В. Шкляра «Тінь Сови» виписані автором до найдрібніших деталей, саме тому вони сприймаються так, ніби читач знайомий із ними особисто. Дбайливо вималювана мовна особистість кожного персонажа, адже майже за кожним із них закріплена певна фраза, яка яскраво відбиває світогляд, життєве кредо того чи іншого героя роману. Читаючи цей твір, ми можемо передбачити, що далі скаже персонаж, реагуючи на певну ситуацію. Якби в багатьох діалогах твору не зазначалося, хто саме говорить, читачі все одно зрозуміли б це за характерними фразами, репліками тих, хто спілкуються. Вважаємо, це свідченням високої майстерності В. Шкляра як письменника, персонажі творів якого дійсно живуть своїм життям.

У романі В. Шкляра «Тінь Сови» перед нами постають головні герої – Катерина і Степан, які є цілим світом один для одного. Із Катериною ми знайомимось, коли їй 16 років, а на останніх сторінках твору їй 36. Із плином часу змінюється й мовна поведінка головної героїні. Динаміку цієї мовної особистості фіксуємо й у зміні комунікативних тактик, і на вербально-семантичному рівні. На початку Катерина насмішувата й часом навіть гостра на язик.

- *Ти куди оце, Катре, збираєси, га?*
- *В кіно.*
- *Яке?*
- *Дике та прудке* (Шкляр, 2019: 1).

Степан же на противагу їй постає несміливим, закомплексованим юнаком, який нерідко говорить не те, не розуміє жартів.

- *Хороша Маша та не ваша! – котрийсь підкусив Степана.*
- *Хіба вона Маша? Вона ж Катерина, – серйозно пояснив Степан* (Шкляр, 2019: 7).

Про занадто буквальне розуміння Степаном усього свідчить і наступний діалог між ним і Катериною:

- *Ось виходь за мене, а тоді й побачиш, як не віриш.*
- *Що? Куди виходити?*
- *Заміж за мене.*
- *Ой, держіть мене, упаду.*

Степан злегенька притримав її за стан, і Катерина лягнула його по руці.

- *Сама ж сказала, що тебе держати.*
- *Хіба я тебе просила?*
- *Більше тут нікого не було*
- *У тебе що, не всі дома?*
- *Не знаю, я вдома давно не був.*
- *От зануда!* (Шкляр, 2019: 5).

Діалог ілюструє протиставлення персонажів на когнітивному рівні, що ідентифікує різні моделі світу цих героїв.

Загалом мовна особистість Степана на початку роману є неяскравою, слабкою. Через його недолугість Катерина дещо соромиться його й не сприймає серйозно. Часом дівчина навіть жорстока до нього, про що свідчить наступний діалог:

- *Не беруть мене в армію.*
- *Як це – не беруть?*
- *Так. Не пройшов медкомісію. Кажуть, серце.*
- *Оце-то так. Хворий, а женитися зібрався* (Шкляр, 2019: 40).

Такими головні герої були на початку стосунків. Із часом щирість, доброта й наївність Степана розтопили серце Катерини, і вони одружилися. У подружньому житті Степан і Катерина дорослішають, набираються досвіду, у них формується характер і це відбивається на їхній мові. Мовна поведінка кожного з них змінюється. Гостру на язик Катерину-дівчину змінює ніжна, турботлива Катерина-жінка, в мовленні якої спостерігаємо переважно лагідні слова на адресу Степана або ж слова підтримки. Вона сконцентрована на благополуччі своєї сім'ї, і щастя дітей та чоловіка є найосновнішою цінністю її життя. Турботу про Степана, а також зміну мовної поведінки влучно ілюструє наступний монолог: «*Ти за мене не переживай, Степаночку!* – казала вже сама до себе Катерина, спускаючись по драбині до погребу – *Ти слухався, коли я тебе просила? Не піднімай, не тягни, не впирайся, покинь, просила-вмовляла тебе, Степаночку, а ти не хотів і слухати... Тепер мовчи, Степаночку, тепер я тебе на руках занесла б до Києва, аби це допомогло, тепер я б в нитку витяглася, серце своє тобі б віддала, аби можна, Степаночку*» (Шкляр, 2019: 40). Навіть у лікарні, де ця жінка цілодобово була біля свого хворого чоловіка, вона знаходить для нього тепле слово:

- *Поїдемо, Катю. Це мені допоможе більше за всякі пілюлі.*
- *Може й так, Стьопо, не знаю*
- *І ти вилюднієш.*
- *Що так споганіла?*
- *Та ні, схудла зовсім. І так була, як билінка, а тепер половинка.*

– *Я ж і є твоя половинка!*, – сказала вона (Шкляр, 2019: 201).

Степан поводитьсь, як справжній чоловік. Не зважаючи на тяжку хворобу і довгі дні перебування в лікарні, він жартує найбільше з усіх героїв роману.

– *О! То ти в мене геть молодець!*

– *Скоро буду танцювати!* – сказав Степан (Шкляр, 2019: 263). Він також говорить лікарю: «Кріплюся... Це всі мої плачуть коло мене, а я кріплюся. Вони ще погано мене знають» (Шкляр, 2019: 156). Далі, щоб підтримати лікаря, хворий додає: «Подумаєш! Підчистив мисочку, а ти вже й завелася. Та я ще можу цілого барана з'їсти» (Шкляр, 2019: 156). Зустрічі з Катериною також проходять із гумором, наприклад:

– *Я скучила за тобою!*

– *Давно не бачилися!*

– *Це навіть добре, що ми тут удвох. Є тільки ти і я, більше нікого!*

– *Авжеж. Як на курорті. Нарешті таки вибралися!* (Шкляр, 2019: 261).

Мріючи про те, щоб прожити тисячу років, Степан усміхається до дружини: «А навіщо мені така стара жінка? – сказав Степан з отим бісом у голосі, що так подобався Катерині. – Ти мене питала?» (Шкляр, 2019: 122).

Хоч Катерина і Степан живуть одне для одного, та все ж вони є частиною великого села, а пізніше й міста Києва, де їх оточує велика кількість людей, зі своїми характерами і світоглядом. Найкращою подругою Катерини є баба Марія, яку всі звать Січавичкою. В. Шкляр так пояснює це прізвисько: «Чому Січавичка? Бо прилипло це слово до бабного язика, не могла обійтися без нього в жодній балаці» (Шкляр, 2019: 100). Отож слово «січавичка» є розпізнавальним знаком, у ньому закладено сприйняття світу цієї простої селянки, адже воно уособлює для неї все добре в цьому світі. Вона говорить: «Я на току горох підгортаю, то він, знає, колючий, муляє в коліна, а січавичка ні, січавичка м'якенька, на ній цілий день простояти можна» (Шкляр, 2019: 100). Доброта баби Марії не має меж, вона скрізь бачить щось хороше. Про невістку вона говорить: «Невісточка в мене, як січавичка. Три дні побула, а в хаті прибрала, і їсти зварила, і город попорала» (Шкляр, 2019: 100). До Катерини баба Марія звертається так: «А ти, бачу, моторна, славна невісточка Ганні попалася, як січавичка» (Шкляр, 2019: 101). Поминаючи Степана, вона згадує, як він підвозив її машиною, й додає: «Вдачу таку мав. Як січавичка!» (Шкляр, 2019: 289). Отже, «січавичка» стає лексичним маркером мовної особистості Марії, що вможли-

лює попередню оцінку проекцію її ставлення до персонажів роману й посилює прагматичну значущість цього елемента. Та відкрите серце баби Марії драгувало матір Степана Ганну, яка постає типовою конфліктною особистістю, адже основне своє завдання вона вбачає в тому, щоб посваритися, відчути зверхність, примусити співрозмовника почувати себе нікчемою. Проводжаючи сина до лікарні, вона знаходить привід напасти на Катерину. Ганна говорить: «Я так і знала. Ми тут усі зібрались, а вона повіялася» (Шкляр, 2019: 99). Далі Ганна продовжує: «Не до походеньок зараз. Походюча Парася» (Шкляр, 2019: 99). Зосередити її увагу на здоров'ї й від'їздові сина не вдалося нікому, адже невістка була гарним приводом полаятися, тож мати Степана резюмує: «Не, в Січавички вона, похатниця. Наставить вуха та й слушає, а Січавичці воно, як маслом по грудях. Хлібом її не годуй, а дай язиком поплескати, бо в неї той язик вертлявий, як телячий хвіст у Петрівку» (Шкляр, 2019: 101). За характером Ганні дуже близьким є інший персонаж – Клавдія Іванівна, теща хірурга Муталіба. Сварка для Клавдії Іванівни – це сенс життя, тож вона є ще одним яскравим прикладом конфліктної мовної особистості. Вислів, який є її життєвим кредо, – це «Я у себе вдома». Цією фразою вона завжди принижує інтелігентного, однак небагатого зятя. Якщо вони не доходять згоди стосовно якогось питання, то Клавдія Іванівна випаює: «А ти мені рота не затикай! Я не в тебе в гостях, я в себе вдома» (Шкляр, 2019: 172). Розмовляючи по телефону, вона розуміла, що заважає писати Муталібу дисертацію, однак реакція на зауваження в неї була така сама: «Я у своєму домі!» (Шкляр, 2019: 156). Вирішуючи, як назвати онуку, Клавдія Іванівна намагалася не дати зятеві слова сказати, мотивуючи це так: «Ну да, у тебе буду питатися, як мені говорити! Я у своєму домі» (Шкляр, 2019: 148).

Висновки. Отже, роман В. Шкляра «Тінь Сови» дуже цікавий для аналізу, адже про характер, життєві цінності, світогляд кожного персонажа дізнаємося, аналізуючи те, як він спілкується з іншими людьми, як змінюється його мовна поведінка за певних обставин. Окрім головних героїв, у цьому творі є багато епізодичних, однак кожен із них має лише йому притаманний вислів, який є його лексичним маркером. Доцільно зауважити, що середовище, де живуть герої роману В. Шкляра «Тінь Сови», безпосередньо впливає на їхню поведінку, світогляд і мову. У селян і містян мовна поведінка схожа, однак зовсім різні лексичні засоби, жарти, обрядовість тощо. Представлені у творі кияни нерідко акцентують на соціальному становищі

людини, а селяни для порівняння чи влучного жарту використовують характерну лексику.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в порівняльному аналізі мовної особистості

персонажів у романах В. Шкляра з мовними особистостями персонажів інших українських бестселерів для визначення схожих та відмінних рис.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богин Г. И. Типология понимания текста. Калинин : КГУ, 1986. 84 с.
2. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. Москва : Филологические науки, 2001. № 1. С. 64–72.
3. Должикова Т. И. Мовна особистість Пантелеймона Куліша : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук. Київ, 2003. 20 с.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва : Наука, 1987. 263 с.
5. Лавриненко О. Л. Структурно-функціональні особливості мовної особистості студентів : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. Луцьк, 2011. 19 с.
6. Маслова В. А. Лингвокультурология. Москва : Академия, 2001. 208 с.
7. Мацько Л. І. Мовна особистість Тараса Григоровича Шевченка як чинник формування українських філологів. Лінгвостилістика ХХІ століття: стан і перспективи. Волинь, 2013. 16. с
8. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку. Москва : 1960. Вып. 1. С. 174.
9. Шелудько В. Л. Мовна особистість сучасного українського державного службовця у професійному дискурсі: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. філолог. Київ, 2018. 15 с.
10. Шкляр В. М. Тінь Сови. Харків : Книжковий клуб, 2019. 300 с.

REFERENCES

1. Bogin, G. I. (1986). Tipologiya ponimaniya teksta. [Typology of text comprehension]. Kalinin:KSU, 1986. 84p. [In Russian].
2. Vorkachev, S. G. Lingvokulturologiya, yazykovaya lichnost, koncept: stanovlenie antropocentricheskoj paradigmy v yazykoznanii // Filologicheskije nauki. M.:Philological Sciences, 2001. No 1. pp. 64-72.[In Russian].
3. Dolzhikova, T. I. Movna osobistist Pantelijmona Kulisha: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. filolog. nauk. [Linguistic personality of Pantelijmon Kulish]. Kiyiv, 2003.20 p.[In Ukrainian].
4. Karaulov, Yu. N. (1987). Russkij yazyk i yazykovaya lichnost. [Russian language and language personality]. Moskva: Nauka, 1978. 263 p. [In Russian].
5. Lavrinenko, O. L. (2011). Strukturno-funkcionalni osoblivosti movnoyi osobistosti studentiv: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psihol. nauk . [Structural and functional features of the linguistic personality of students]. Luck, 2011. 19 p. [In Ukrainian].
6. Maslova, V. A. Lingvokulturologiya [Linguistic culturology]. Moskva: Akademiya,2001. 208p.[In Russian].
7. Macko, L. Movna osobistist Tarasa Grigorovicha Shevchenka yak chinnik formuvannya ukrayinskih filologiv [The linguistic personality of T.Shevchenko as a factor in the formation of Ukrainian philologists]. Linguistic style of the XXI century: the state and prospects. Volyn, 2013. 16 p. [In Ukrainian].
8. Uorf, B. L. Otnoshenie norm povedeniya i myshleniya k yazyku. [The attitude of behavior and thinking of language]. Moskva: Nauka, 1960. P.174 [In Russian].
9. Sheludko, V. L. Movna osobistist suchasnogo ukrayinskogo derzhavnogo sluzhbovcya u profesijnomu diskursi [The linguistic personality of a modern statesman in a professional discourse]. Kyiv, 2018. 15 p. [In Ukrainian].
10. Shklyar, V. M. Tin Sovy [Shadow of the Owl]. Harkiv: Knizhkovij klub, 2019. 300 p. [In Ukrainian].

УДК 821.161.2:177.61

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204491>**Галина ЮЗЬКІВ,**

orcid.org/0000-0002-6711-3830

кандидат філологічних наук, доцент кафедри україністики
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця
(Київ, Україна) yuzkiv@gmail.com**СТИЛЬОВІ ОЗНАКИ ПЕТРАРКІЗМУ У ЗБІРЦІ «КАНЦОНЬЄРЕ»**

У статті охарактеризовано стильову константу, комплексну поетичну модель універсальної світобудови із внутрішньою структурою, єдністю зображально-виражальних й ідейно-художніх елементів Франческо Петрарки. Лірику поета розглянуто на основі двох циклів «Канцоньєре», у якій сконцентровано думку ідеалізації коханої жінки (Лаури), осмислення суперечливості людської природи, антитестичності емпіричного світоуявлення та християнського спіритуалізму, трагізму протиставлення життя і смерті, драми душевного світу людини. Любовна лірика Ф. Петрарки належить до високої лірики, яка зосереджена на розв'язанні екзистенційних проблем буття крізь призму високої любові та вишуканого артистизму.

У публікації визначено та обґрунтовано, що образна система й художня сила «Канцоньєре» полягала у фокусуванні ідейно-естетичних пошуків лірики провансальських трубадурів та німецьких мінезингерів. Автором здійснено аналіз поетичного словника Ф. Петрарки. Ознаки петраркізму заповнюють екзистенціальні фатуми, свободи, символізовані птахами, розуму, смерті, особливо Любові, ототожненої із красою донни. Особливе смислове наповнення несуть поетизми, домінуючі образи в ліриці поета, які у руслі петраркізму стали звичними образними формулюваннями. Виявлено, що серед них найчастіше згадується образ сонця, до якого уподібнена Лаура. У статті здійснено аналіз архетипів анімі й анімуса, які виявляють ознаки фемінності у чоловіка і маскулінності у жінки, супроводжуються відповідною семантикою або чутливістю, або вольових імперативів, конкретизують архетипи персони і тіні, коли суб'єкт приписує об'єкту власні лібідозні посягання, приховані інстинкти, потаємні думки й нереалізовані бажання. Автором визначено, що ознаки петраркізму також містять очисний катарсис, світотворчі акції, відображені в міфах, космогонічні версії яких, засновані на чоловічій і жіночій природі, реалізували сексуальні і духовні інтенції буття. У статті стверджується, що лірика Ф. Петрарки є суб'єктивною, оскільки проблеми екзистенційного вибору та розуміння основ буття часто не усвідомлені або такі, що перебувають у сфері несвідомого, тому поет не сподівається зцілитися від кохання, яке іноді межує зі смертю.

Ключові слова: петраркізм, лібідо, екзистенція, лірика, ідеалізований образ, платонізм.

Halyna YUZKIV,

orcid.org/0000-0002-6711-3830

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies
of Bogomolets National Medical University
(Kyiv, Ukraine) yuzkiv@gmail.com**STYLISTIC CHARACTERISTICS OF PETRARCHISM
IN THE BOOK “CANZONIERE”**

This article describes a stylistic constant, a complex poetic model of a versatile universe with an internal structure, the unity of the visual, expressive and ideological and artistic elements of Francesco Petrarch. The poet's poetry is examined on the basis of two parts of “Canzoniere”, which focuses on the idealization of the beloved woman (Laura), understanding the contradictions of human nature, the antithesis of the empirical worldview and Christian spiritualism, the tragedy of the confrontation of life and death, the drama of the human soul world. Love lyrics by Petrarch belongs to exalted lyricism, focused on solving existential problems of being through the prism of great love and exquisite artistry.

The publication has identified and substantiated that the imaginative system and artistic power of the “Canzoniere” consisted in focusing the ideological and aesthetic search for the lyrics of Provençal troubadours and German minnesingers. The author analyzes Petrarch's poetic vocabulary. Signs of Petrarchism fill existence of the fate, freedom, symbolized by birds, mind, death, especially Love, identified with the beauty of Donna. Poetic language has a special meaning. The dominant images in the poet's lyric, in the line of Petrarchism, have become habitual figurative formulations. It has been revealed that among them the image of the sun, to which Laura is similar, is most often mentioned. The article analyzes the archetypes of the anima and animus, which show signs of femininity in men and masculinity in women, accompanied by appropriate semantics or sensitivity, or volitional imperatives, concretize the archetypes of the person and the shadow, when the subject attributes to the object their own libidinal encroachments, hidden instincts, secret thoughts and unrealized desires. The author determined that the signs of Petrarchism also contained a catharsis (purgation and purification), universe's creation actions, reflected in myths, cosmogonic versions of which, based on the male and female nature, realized the sexual and spiritual intentions of being. The article asserts that Petrarch's lyrics are subjective, since the problems of existential choice and understanding of the basics of being are often not realized or those that are in the sphere of unconsciousness, so the poet does not hope to heal himself of love, which sometimes borders on death.

Key words: Petrarchism, libido, existence, love lyrics, idealization of a woman, Platonism.

Постановка проблеми. У літературному процесі неординарна творча постать, наприклад, І. Котляревського, Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, Б.-І. Антонича та інших, викликала потужну хвилю наслідування, породжувала не лише низку епігонів, а й плідну інтертекстуальну практику. Таким чином формується діалог поетів різних епох, в основу якого покладені характеристики стильових доміант і констант, які своєю творчістю засвідчують нерозривну єдність між схильним до відносної стабільності жанром та динамічним стилем.

Помітне місце в діахронній стильовій тенденції посідає петраркізм, який виводить традиційні зв'язки ідіостилю і стильової тенденції в нову смислову й естетичну площину, пронизуючи різні віддалені один від одного конкретно-історичні напрями – від Ренесансу до модернізму. Ідеться не просто про новаторські відкриття у віршуванні та образній системі, а про стильову константу, комплексну поетичну модель універсальної світобудови із внутрішньою структурою, єдністю зображально-виражальних й ідейно-художніх елементів, яка вражала і сучасників, і нащадків потужною духовною енергією.

Аналіз досліджень. Жанрово-стильові особливості лірики Ф. Петрарки досліджували Л. Баткін, Л. Гінзбург, В. Іванисенко, Т. Сільман, О. Соколов, С. Шаховський, Б. Шкловський та інші; світоглядні та психологічні аспекти стали об'єктом зацікавлення О. Домашенко, І. Козлик, А. Лосєв, Т. Якушкіна тощо. Однак дослідження основних стильових ознак петраркізму не стало об'єктом зацікавлення значної кількості вчених, що й зумовило вибір теми статті.

Мета статті – з'ясувати стильові ознаки петраркізму у збірці «Канцоньєре», які вплинули на розвиток іспанської, французької, португальської, німецької, української та інших лірик.

Виклад основного матеріалу. Два цикли «Канцоньєре» («На життя мадонни Лаури», «На смерть мадонни Лаури») Ф. Петрарки (1304–1374), написані у 1373–74 роках, були настільки знаковими, доміантними в історії світової літератури, що визначили характер поетичного мислення в багатьох віках, спростовуючи версії «умирання» стилів. Петрарку вразила юна Лаура, яку він побачив у церкві Санта-Клари 6 квітня 1327 р. («В рік – тисяча і триста двадцять сьомий / Дня шостого у квітні, вранці-рано, / ввійшов у лабіринт, що без дверей»), присвятивши їй 317 сонетів, 28 канцон, 9 секстин, 7 балад, 4 мадригали.

У ліриці ренесансного поета привертала увагу сконцентрована ідеалізація коханої жінки, прине-

сення в жертву їй чоловічих сердечних переживань, невіддільних від страждання, осмислення суперечливості людської природи, антитетичності емпіричного світоуявлення та християнського спиритуалізму, трагізму протиборства життя і смерті, драми душевного світу людини.

Частина поезій Ф. Петрарки позначена семантикою неоплатонізму, на підставі чого земна любов сприймалася у площині постійного змагання ліричного героя із самим собою. Ідея вічної любові, долаючи смерть, провадила закоханого через споглядання коханої жінки до божественної істини, яку він у собі відображав: «Небесний світлий дух, живе світило / Я споглядав <...>» (сонет XC). Спостерігається смислова антитетичність земної, обмеженої часопростором любові, і вічної, божественної, міцнішої, тому реальний досвід поступається перед метафізичним.

Образна система й художня сила «Канцоньєре» полягала у сфокусуванні ідейно-естетичних пошуків лірики провансальських трубадурів та німецьких мінезингерів, добре знаної Ф. Петраркою поезії *dolce stil nuovo* («солодкий новий стиль», який виник наприкінці XIII ст.), представнику якої Чіні да Пістої він присвятив сонет XCII («На смерть Чіна з Пістої»), спілкувався із Сennуччо дель Белле (сонети CVIII, CXII, CXIII, CXLIV). Поет знав твори сицилійської школи та релігійної лірики з її культом Мадонни, яка концентрувала в собі «стиль доби» із передренесансними й ранньоренесансними характеристиками.

Ідеться про великий блок куртуазної культури, в основу якої покладено християнську семантику Божої Матері, позбавлену тілесних властивостей, перетворену на духовний символ Божої волі, якій було призначено за допомогою Святого Духа народити Сина Божого, лишаючись цнотливою. Узаконена версія непорочного зачаття була запереченням статі, проголошенням тілесного, чуттєвого життя гріховним. Воно заслуговує найвищої кари, як, наприклад, вигнання Адама і Єви з раю. Розглядаючи формування й поширення Марійського культу, Ю. Крістева стверджує, що це було «підпорядкування материнського лібідо досягнуло опотеозу», відтоді «*Страждальна Матір* не знає чоловічого тіла, окрім тіла свого мертвого сина» (Крістева, 1996: 504).

Трансформований в образ Дами серця (об'єкт поклоніння лицарів), культ Діви Марії зводив «аскетизм до екстремі», став «фокусом бажань і прагнень мужчин», поєднуючи «прикмети жаданої жінки і святої матері в цілість, яка була такою ж недосяжною, як і досконалою» (Крістева, 1996: 502). У всякому разі, у неї згоди ніхто не питав.

Можливо, таким чином задовольнявся чоловічий нарцисизм, завдяки якому поети-лицарі спрямовували лібідозний процес не на сексуальні об'єкти, які були лише приводом для написання творів, а на власне авторське Я. Жінці було відведено «право на вухо, сльози і груди дівочого тіла», перетворено «у невинну раковину, яка утримує звук», зумовлюючи еротизацію «слуху, голосу й навіть розуміння», тому сексуальність зазнала пониження» до рівня непрямих натяків» (Крістева, 1996: 503).

Ідеалізований образ жінки, компенсований платонічними уявленнями, став зразком у ліриці трубадурів, труверів, мінезингерів, які оспівували досконалу Даму серця, якою була заміжня жінка, неподільне кохання до неї у своїх різножанрових творах. Її пошанування мало ритуальний характер, виражалося «в платонічній ігровій формі, засвідченій передусім «веселою наукою», хоча могло бути відображене й у яскравій еротичній образності» (Літературознавча енциклопедія, 1997: 540). «Весела наука» стосувалася самоназви тулузьких трубадурів, які трактували любов як спеціальну науку, а не індивідуальний досвід, у «Дамі серця вбачали ознаку благодаті Бога», навіть ототожнювали її з Матір'ю Божою (Літературознавча енциклопедія, 1997: 168).

Назва збірки «Канцоньере» Ф. Петрарки могла бути опосередковано пов'язана із галісійсько-португальськими («Кансьйонейро») або іспанськими («Кансьйонеро») збірниками, в яких, крім еротичних мотивів, були й сатиричні. Флорентійський лірик швидше спирався на досвід куртуазних пісенних збірань пізнього середньовіччя, об'єднаних спільним задумом та образним ладом. Вони не були авторськими і призначалися для публічного виконання. Першим, хто порушив таку традицію, був Данте Аліг'єрі, який у збірці «Vita nova» запропонував цілісний авторський корпус прозових і віршованих текстів етичного змісту високої любовної лірики.

Відходячи від його впливу, Ф. Петрарка запропонував «книгу чистої поезії», а розповідь про мораль звів до окремих компонентів, як шанувальник класики, врахував досвід Горація і Проперція. Структура видання глибоко продумана, складається із 366ти творів, ділиться на дві частини, розмежованої 263ім сонетом. Любовна історія розгорталася в сюжетних лініях із «сильним нарративним струменем», мала виразну композиційну динаміку.

Ф. Петрарка змалював образ жінки, відмінний від трактування Дами серця у ліриці трубадурів, наділеної рисами недоступної, холодної заміж-

ньої сеньйорити, яка вимагає від рицарів служіння своїй волі. Його Лаура «скидає із себе маску жорстокої донни», стає жіночною (Баллоні, 2007: 21). Поет захоплювався коханою, дивувався вишуканому одягу й красі «золотокосої», зізнався: «зложив я перед нею свою зброю – / Довірився, віддав усю свободу», але разом із тим міркує, чи не час розлюбити її (канцона ХХІХ). Він навіть сумнівався, чи даремно власною лірикою зробив свою Донну безсмертною (сонет ССІІ).

Упадає у вічі, що ідеалізований образ Лаури не збігається з реальною жінкою. Він відповідає уявленню про неї, характерним для християнської ідеології, яка боролася із плотським гріхом, для патріархальної епохи, коли до сексу ставилася, «як до зла з жіночим обличчям» (Зборовська, 2003: 28). Таким чином трактували Діву Марію, позбавляючи її постать лібідозних ознак. Патріархальне суспільство прагнуло якомога переконливіше сублимувати сакральні постаті, виходило з потреби «замінити свою найближчу мету іншими несексуальними цілями, які мають вищі оцінки» (Фрейд, 1991: 26). Не дивно, що Ф. Петрарка не уник такого уявлення. Його кохання до Лаури спалахнуло у день страстей Христових, але він замість оплакувати смерть Сина Божого захмелів «від стріл» Амура. До речі, вона померла у Страсну п'ятницю, що вказує на «специфічний смертний гріх цього кохання» (Сантагата, 2007: 15). Тому ліричний герой вдається не лише до каяття, а й проклинає своє сердечне почуття, зізнається: «кляню в сльозах мої минулі дні, / Коли я покохав земну істоту».

Ф. Петрарка мав на думці, що героїня його «Канцоньере» завжди залишається недосяжною, ідеальною істотою, скільки б закоханий її не «переслідував». При цьому виникає враження амбівалентності образу Лаури – від захоплення нею до суворого осуду, що довгий час перешкоджало автору завершити книгу (Сантагата, 2007: 14). Вона постає то як досконала істота («Створіння смертне так ще не ходило. / Як рухалась вона, і янгольські слова, / Лилися, ніби музика незнана»), то як втілення найвищих моральних критеріїв («Чеснота, добра віра, гонор, врода, / Хупавість у небесному вбранні, / Коріння благородної породи», сонет ССХХVІІІ), то як «прекрасна ворогиня», в неволі якої гине серце закоханого (сонет ХХІ), як жорстока жінка, байдужа до переживань закоханого (сонети LXXXІІ, СХХ).

Ідеалізоване тлумачення жінки в ліриці трубадурів переносилося на культ Дами серця, яка стала об'єктом схиляння і служіння рицарів,

ініціювала поширення куртуазного кохання. За цією традицією йшли Данте Аліг'єрі та Франческо Петрарка, змальовуючи своїх жінок в ідеалізованих формах, що відповідало вимогам платонічної любові як сублімованого почуття, з якого усувалися лібідозні ознаки на периферію свідомості, тому кохана уподібнювалась до «святої» (канцона XXIX), її погляд мав креативний зміст (сонет CLI). Ідеалізований образ Лаури відповідав платонічним моделям жінки, чесотної донни, в якій утілене світотворче начало і «нища хіть побита вже камінням» (сонет CLIV). Її ідеалізований образ набуває всесвітнього значення, тому ліричний герой підносить кохану понад усі цінності, «корону сплівши з крученого злата» (сонет CLX).

Однак лібідозні потяги не зникали, єдналися в любові, «де в цілковитій згоді / В одній душі два тіла ніби діє» (сонет XLVIII). Еротичні фантазії трансформувалися в художню діяльність, у платонічну лірику, яка відповідала духові неоплатонізму, на відміну від еротичної лірики, насиченої лібідозною пристрасстю. Тому сексуальна енергія, за З. Фрейдом, будучи, як і інстинкт самозбереження, рушійною силою людської поведінки, лишається й надалі джерелом поетичної творчості, засвідчувала повноту сублімації, яка впорядковує статеві відносини відповідно до правових, етичних, мовних тощо нормативів суспільства (Юнг і др., 1997: 145).

У творчому процесі сексуальна енергія відхиляється від прямої мети і спрямовується на досягнення несексуальних (соціальних, художніх тощо) цілей, які мають духовно-творчий сенс. Завдяки сублімації мистецтво зберігає в собі еротичні нюанси. Сексуальна енергія переноситься на інший об'єкт, зокрема на сонет чи канцону, майстерно замасковані ігровою символікою еротичного змісту, системою вишуканих тропів:

В коханні я повівся, як німий.

Так у раю блаженні можуть жити

І сяйвом лиш на лицях говорити,

Бо те, що думав, я відчув у ній (сонет CXXIII).

Але, як то кажуть, не платонізмом єдиним, коли уникнути лібідозної напруги несила, адже «<...> любов услід / Спішить, щоб мучити мене, як завше».

Ф. Петрарка вказує на велику силу мистецтва, яке може відтворити зовнішню і внутрішню вроду людини, зокрема коханої, побаченої очима закоханого. Автор натякає на портрет Лаури, намальований на його замовлення сієнським художником Сімоні Мартіні. Про це йдеться й у сонеті LXXVIII. «Хто сотворив цю душу досконалу?» – дивується поет, шукаючи сподіваної відповіді при

спогляданні коханої: «Коли вона мольби ще раз чекає. / Вона наслідує і в цьому Бога» (канцона XXIII). До Нього звертаються душі обох закоханих, здатні «чуть, бачить, думать і читати знаки», «до сяйва Божого спрямовуючи кроки» (сонет CCIV).

Можливо, в цьому полягає таємниця життєздатності платонізму, адже платонічна лірика має неабияке психотерапевтичне значення, захоплювала і захоплює, одуховнює читачів, яким внутрішні, зокрема сексуальні, потяги загрожують невротами, компенсуються платонічною сублімацією ідеальної жіночої краси:

Амур і правда тут зі мною згодні

(Та це й не розірвать одне з одним):

На цій землі вона краса сама.

Образ Лаури, недоторканної, недосяжної для поета, перенесеної в центр світобудови, ніколи не був об'єктом інтимної близькості. При цьому лібідозні бажання так і лишилися нереалізованими, але спроектованими в дозволені, естетизовані форми, які пропонує культура любовної лірики. Толерантне ставлення до неї репресивних структур Над-Я дозволяє еротичним мотивам виконати психотерапевтичну функцію, адже несвідомі потяги не зникають, лише зазнають видозмін у пристойних віршових формулюваннях. Багатозначність віршового слова приналежить читача недовомленістю, прозорими натяками, тому за оболонкою метафори зберігається облагороджене Воно.

Петраркізм на художньому рівні інтерпретує Я, підпорядковане Над-Я (совість, спокута, обов'язок, переживання гріха), тому коригує Несвідоме, пом'якшує конфлікти між ними за допомогою згущеної сублімації. Для Ф. Петрарки Надсвідомість репрезентував «Цар небес», до якого поет звертався, аби молитвою «свій прогріх відкупити» (сонет LXII). Як неоплатонік, він розмежовував любов до жінки і любов до Бога, де його чекала «Страсть інша, інше листя й світло» (секстина CXLII). Поет усвідомлює «гріховність свого кохання до святої Лаури і просить Пречисту Діву виблагати для нього прощення у Бога» (Баллоні, 2007: 21).

У любовній та платонічній ліриці еротичні переживання унаочнені через сублімовані тропи, які маскують характерну для колективної свідомості лібідозну енергію. Особливий інтерес викликають архетипи аніми й анімуса, які виявляють ознаки фемінності в чоловіка і маскулітності в жінки, супроводжуються відповідною семантикою або чутливості, або вольових імперативів, конкретизують архетипи персони і тіні,

коли суб'єкт приписує об'єкту власні лібідозні посягання, приховані інстинкти, потаємні думки й нереалізовані бажання, як у мадригалі (LII):

Свого коханця чарівна Діана,
Купаючись голісінька в криниці,
Тією наготою так не манить,
Як от мене ця дика чарівниця,
Яка в воді полоще покривало,
Відкривши золоту свою косицю.

У платонічній ліриці, як в еротичній та любовній, першорядне значення відведено суб'єктивному фактору, адже кожне особистісне переживання має значення загальнолюдських цінностей, проблеми екзистенційного вибору та розуміння основ буття. Вони часто не усвідомлені або такі, які перебувають у сфері несвідомого, тому поет не сподівається зцілитися від шаленої пристрасті, тобто від кохання, яке іноді межує зі смертю (сонети XXXII, CLIII). Часто ерос пов'язаний із танатосом, який відповідає концепції платонізму, хоча поет її підкоригував: «З кохання вмерти – смерть така уроча!». Сила любові коханої здатна подолати смерть, тому цій коханій, від якої йде «благостиня», «належить вся моя істота», адже «відкрилось серце вашими ключами» (балада LXIII).

Мотив смерті – визначальний для другої частини «Канцоньєре», зумовлений утратою Лаури, тому переповнений скорботою, скаргами на смерть (секстина CCCXXXII), хоча поет трактує її як перехід в інше існування, протиставне земному:

Вона радіє, що в новій оселі
Серед обранців, з неба оглядає
Плачу долину, горе світове (сонет CCCXLVI).

Рівень сублимації сягає в таких віршах абсолютизованого значення платонізму, тому Лаура стає не лише зразком душевного ідеалу, позбавленого ознак тілесності, а й богорівною, і автор просить її заступитися за нього перед Господом (сонет CCCXLVII). Отже, ерос і танатос взаємоотожнені.

Поетичний словник петраркізму заповнюють екзистенціали фатуму, свободи, символізованої птахами, розуму, смерті, особливо Любові (з великої літери), ототожненої із красою донни: «Про що є ще Любов прохати і ту, / Що краски і мені не пожаліла?» (сонет XXXVI). Поет усвідомлював, що Любов приносить як душевне піднесення, так і неволю (сонети XCVI, XCVI). Особливе смислове наповнення несуть поетизми, колись свіжі домінуючі образи у ліриці Ф. Петрарки, що пізніше, у руслі петраркізму, стали звичними образними формулюваннями. Серед них найчас-

тіше згадується образ сонця, до якого уподібнена Лаура, «що вродою своєю / Прославила свій край і нас усіх», навіть «затмила» небесне світило, а також зорі («вона зорею пишно заяснить / Між Марсом і Венерою»), метелика, з яким порівнює себе ліричний герой, пориваючись до коханої, «щоб в сяєві її згорить дотла» (сонети XIX, CXLI), серця поета, схожого на оселю, яку Лаура не повинна зневажати (сонет LXIV), човна, який, долаючи морську стихію, поспішає в гавань (секстина LXXX), райдуги, «інакшої кожну мить» (сонет CXLIV), фенікса (сонет CLXXXV), рожі, «зірвані в раю» (сонет CCXLV) тощо.

Ф. Петрарка розробив систему тропів, характерних для його ідіостилю, які згодом стали знаковими для петраркізму, поширилися у віршах послідовників ранньоренесансного поета. Деякі з них у сконцентрованому вигляді сформульовані в сонетах CLVII й CC: «Волосся – золото, і, мов з ебену, брови, / Чоло, як сніг, і очі – як зірки, / З яких амур пускає стріли зразу. / Уста – корали й рожі пурпурові – / Ласкавих нарікань полон гіркий... / Зітхання полум'я і сліз ясні алмази»; «Світлісті очі і зірчасті вії, / Уста – ті, не кажи ти, янголіні, / Ще й повні перел і солодких слів». Найчастіше серед образного ряду вражала магічна сила очей: «Гарніші годі увидати очі / Ні в сьогодні, ані в огні роки, / Вони печуть мане, як сонце сніг» (секстина XXX), без них він жити не може (сонет XLVIII). Не випадково у доробку поета з'явилися блазони на зразок сонета LXXV під назвою «Лаурині очі».

Лірична фабула закоханості часто переростає в сюжет любовних випробувань (сонет CXLVII), які супроводжуються нерішучістю ліричного героя (сонети CLII, CLXXIII), ревнощами (сонет CLXII), важкими зітханнями при спогляданні коханої, коли її посмішка перетворює життя ліричного героя з пекла на рай, а розлука з нею викликає жаху (сонет XVII) і печаль (канцона CXXIX), навіть думки про себе як найнещаднішого закоханого (сонет CLXI). Він прагне, щоб донна зглянулася на його почуття (сонет CLXIII), відчула його страждання (сонети CLXII, CLXXIV), намагається передати їй «сердечний пал», «сердечну муку». Поет постійно перебуває у вирі сердечних страждань, тому задрить прочанці, вівчареві, мореплавцеві, які мають перепочинок від роботи (канцона L), неживим речам (сонет XL). Йому здається, що його серце, відкинуте Лаурою, приречене на загин, «зіб'ється з вірної путі» (сонет XXI).

Висновки. Мало кому з поетів вдалося досягти такого резонансу в ліриці, як Ф. Петрарці. Ідеться

не про захоплення чи наслідування. Поет створив цілу систему, яка складалася з ліричної фабули із драматичними сюжетними лініями сердечних переживань платонічного змісту. Він запропонував високу культуру сублімованого еросу, сформував розгорнуту семантику любовного одухотворення, вишукану поетику, яка спиралася на узагальнений досвід куртуазної літератури. Лірична драма закоханого героя, вірного своїй обраниці, стала набутком багатьох сучасників і нащадків.

Сукупність стилетворчих домінант «Канцоньєре» стала константною, перетворилися на інтертекстуальний зразок для інших поетів. Саме ця книга, яку Ф. Петрарка називав зневажливо «дрібничкою», «марничкою», стала визначаль-

ною подією в історії європейської літератури, а не поважні латиномовні твори, до яких автор ставився з великою надією, вкладав у них силу свого таланту. Такі парадокси літературного життя. Не дивно, що модель любовної лірики виявилася відкритою художньою системою, почала розходитися радіальними колами не лише в період раннього Ренесансу, а й вирвалася за межі свого часу, охоплюючи наступні століття. Вона отримала адекватну назву – петраркізм, який став стильовою тенденцією, константою, яка пронизала по вертикалі різні напрями, очевидно, тому, що зосереджувалася не на зовнішніх явищах, а заглиблювалася в їх суть, розкривала через інтимні рефлексії, через концепцію любові істотні ознаки людської екзистенції та буття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баллоні Н. Всесвіт, що розширяється. Петрарка Ф. Канцоньєре. Харків : Фоліо, 2007. С. 21.
2. Зборовська Н. Психологія і літературознавство. Київ : Академвидав, 2003. 392 с.
3. Крістева Ю. Stabat Mater. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. Львів : Літопис, 1996. С. 495–509.
4. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. Київ : Академія, 1997. Т. 1. 607 с.
5. Петрарка Ф. Канцоньєре. Харків : Фоліо, 2007. 284 с.
6. Сантагата М. Передмова Петрарка Ф. Канцоньєре. Харків : Фоліо, 2007. С. 7.
7. Фрейд З. Леонардо да Вінчі. Москва : Современные проблемы, 1991. 119 с.
8. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности. Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2009. 256 с.
9. Юнг К. и др. Человек и его символы. Москва : Серебряные нити, 1997. 368 с.

REFERENCES

1. Balloni N. Vsesvit, shcho rozshyriaetsia [The universe that expands]. *Petrarka F. Kantsoniere*. Kharkiv : Folio, 2007. P. 21 [in Ukrainian].
2. Zborovska N. Psykhoanaliz i literaturoznavstvo [Psychoanalysis and Literary Studies]. Kyiv : Akademydav, 2003. 392 p [in Ukrainian].
3. Kristeva Yu. Stabat Mater. *Antolohiia svitovoi literaturno-krytychnoi dumky XX st. [Anthology of world literary-critical thought of the twentieth century]*. Lviv : Litopys, 1996. P. 495–509 [in Ukrainian].
4. Literaturoznavcha entsyklopediia [Encyclopedia of Literary Studies in 2 volumes]: u 2 T. Kyiv : Akademiia, 1997. T. 1. 607 p [in Ukrainian].
5. Petrarka F. Kantsoniere. Kharkiv : Folio, 2007. 284 p [in Ukrainian].
6. Santagata M. Peredmova [Foreword] *Petrarka F. Kantsoniere*. Kharkiv : Folio, 2007. P. 7 [in Ukrainian].
7. Freyd Z. Leonardo da Vinchi. Moskva : Sovremennyye problemy, 1991. 119 p [in Russian].
8. Freyd Z. Ocherki po psihologii seksualnosti [Essays on the Psychology of Sexuality]. Sankt-Peterburg : Azbuka-klassika, 2009. 256 p [in Russian].
9. Yung K., M. fon Frants, Henderson D. L. i dr. Chelovek i ego simvolyyi [Human and her symbols]. Moskva : Serebryanyie niti, 1997. 368 p [in Russian].

UDC 82-1/-9; 82-1/29; 821.512.161
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204493>

Gunel YUNUSOVA,
orcid.org/0000-0002-3375-2829
Candidate of Philological Sciences,
Senior Lecturer at Department of Humanities
Mingachevir State University
(Baku, Azerbaijan Republic) rus_rahimli@yahoo.com

LANGUAGE, FREEDOM ISSUES IN NAMIK KAMAL'S CREATION

The article focuses on the work of Namik Kamal, one of the prominent figures of the "Tanzimat" (reform) literature, touching on issues such as mobility, Islamism and the purification of language. Namik Kamal played a major role in the revival of Turkish poetry. Thanks to him, the poem of regulation has gained new quality and new direction. Certainly, the European literary environment influenced its creativity as well. As a result, his creativity is initially divided into three groups covering old in form and contents, new in content, old in form, new in form and content. Namik Kamali has always been concerned with the language issue of the fiction. Namik Kamal considers literature as a linguistic phenomenon and considers the importance of writing a dictionary and explanatory dictionaries related to the language.

In the works of N. Kamal the love of motherland is embodied with romantic feelings. This is even more evident in the poetry of the poet. When the homeland, the person, the love of the country are glorified, romantic feelings prevail in thoughts than lyric one. N. Kamal creates two images in front of our eyes. One of them is freedom, while the other is a lover of freedom. Namik Kamal's ideas of freedom combine with the state and religion, which requires that the state's laws be based on Islamic values. According to the ideals of the poet, a person must live and demand his/her rights. Ottoman ideas, influenced by political processes, are reflected in another form of nationalism and Turkism. In his creativity, the appeal to the homeland, the state, and the nation is manifested in the call to live in love and to die for this way. The language issue of Namik Kamal's work has always been a leader. He considered the importance of writing a vocabulary and explanatory dictionaries related to the language, especially considering the existence of a textbook for language teaching. Homeland love, heroism and religion were the main points of Namik Kemal's nationalism. N. Kamal's views on society, reference to Islamic values is intended as a goal and its application is considered necessary.

Key words: Reform literature, language purification, nationalism, freedom, Islamism, the peak of martyrdom, constitutional ideas.

Гунель ЮНУСОВА,
orcid.org/0000-0002-3375-2829
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри гуманітарних наук
Державного університету імені Мінгачевір
(Баку, Азербайджан) rus_rahimli@yahoo.com

МОВА, ПИТАННЯ СВОБОДИ У ТВОРЧОСТІ НАМІКА КАМАЛЯ

У статті йдеться про творчість Наміка Камалія, однієї з найвидатніших постатей літератури «Танзімат» (реформа), яка стосується таких питань, як мобільність, ісламізм та очищення мови. Намік Камаль відіграв головну роль у відродженні турецької поезії. Завдяки йому вірш-регулювання набув нової якості та нового напрямку. Безумовно, на його творчість вплинуло і європейське літературне середовище. Як результат, творчість поета спочатку поділяється на три групи, які охоплюють старі за формою та змістом, нові за змістом, старі за формою, нові за формою та змістом. Намік Камаль завжди переймався мовною проблемою художньої літератури. Поет розглядає літературу як мовне явище і вбачає важливість написання словника та пояснювальних словників, пов'язаних із мовою.

У творах Н. Камалія любов до Батьківщини наділена романтичними почуттями. Це додає поезії Наміка Камалія яскравіших барв. Коли батьківщина, людина, любов до країни прославляються, в думках переважають романтичні почуття, а не ліричні. Н. Камаль створює два образи перед нашими очима. Один із них – свобода, а інший – любитель свободи. Ідеї свободи Наміка Камалія поєднуються з державою та релігією, вимагаючи, щоб закони держави базувалися на ісламських цінностях. Відповідно до ідеалів поета, людина повинна жити й вимагати своїх прав. Османські ідеї під впливом політичних процесів знаходять своє відображення в іншій формі націоналізму та тюркізму. У його творчості звернення до батьківщини, держави та нації виявляється в заклик жити в любові та вмирати в такий же спосіб. Мовне питання у творчості Наміка Камалія завжди відіграло центральну роль. Він доводив важливість написання словника та пояснювальних словників, пов'язаних із мовою, особливо наголошував на важливості підручника для викладання мови. Батьківщина, любов, героїзм та релігія були головними пунктами націоналізму Наміка Камалія. Погляди Н. Камалія на суспільство, звернення до ісламських цінностей розглядаються як мета, тому вивчення його вважається вкрай необхідним.

Ключові слова: реформа літератури, очищення мови, націоналізм, свобода, ісламізм, пік мучеництва, конституційні ідеї.

Introduction. The love of the motherland, which is the “main point” of N. Kamal's nationalism, plays an important role in creating and experiencing sacred feelings in the poet. The sense of nationalism in Namik Kamal calls for heroism and accepts death as an honor for the motherland.

Namik Kamal's ideas of freedom combine with the state and religion, which requires that the state's laws be based on Islamic values. According to the ideals of the poet, a person must live and demand his/her rights. Ottoman ideas, influenced by political processes, are reflected in another form of nationalism and Turkism. In his creativity, the appeal to the homeland, the state, and the nation is manifested in the call to live in love and to die for this way. According to the poet, human happiness is at the highest level of homeland happiness.

Purpose. To put Namik Kamal's work on the issues of language, freedom, nationalism and Ottomanism. To reflect the influence of the poet's creativity on the Reform literature, to present a new quality and new direction of the Reform poem thanks to him.

Research method. The article uses a historical-comparative analysis method that incorporates theoretical principles of modern Turkish literature. The analysis also used the literary-artistic, scientific-theoretical and scientific-historical materials, which relied on the literary-theoretical values of the East and the West, which were important in the study of the problem.

Expression of the main material. Namik Kamal (1840–1888), who played a major role in the revival of Turkish poetry, is a prominent representative of the literary generation (I. Sinasi, Z. Pasha, A. Midid).

The European literary environment significantly influenced the creativity of N. Kamal. The effect of this influence on the writing of his dramatic works “Vətən, yaxud silistrə”, “Akif bəy”, “Zavallı cocuk”, “Gülñihal”, “Cəlaləddin Xarəzmşah” and novels titled “İntibah”, “Cəzmi” cannot be underestimated. N. Kemal's poetry is based on Eastern and Western values. It is the result of Namik Kamal's new approach to literature that we can see the ideas expressed in terms of a new poem. Thanks to him, the poem of reform has gained new quality and new direction. In the words of Behçet Nejatigil: “N. Kemal is poet with the highest voice, the most important fighter and artist of Reform period”.

Omar Seyfaddin, who worked tirelessly towards the nationalization of Turkic literature in the early twentieth century, tried to analyze these issues in historical, literary and national contexts in the “Yeni lisan” article published in the April 1911 issue of “Gənc qələmlər”. In the article, he explained the reasons

why Arabic and Persian words were included in our language, noting the importance of the nationalization of language and literature. Omar Seyfaddin expressed his thoughts in the article “Hastalıklar”(Diseases): “The Turks need a new lexicon. National literature urges a national lexicon to evolve. The old vocabulary is sick. The cause of the disease is unnecessary and foreign words. We cannot create a national thing with our lexicon full of Arabic and Persian words. Nobody understands this language”.

Omar Seyfaddin's views on the national language and national literature were vital to the development of literature in a new direction. Omar Seyfaddin's struggle for pure and national language began in the second half of the 19th century in the Turkic world. Articles written by I. Gaspıralı, Y. Akçura, A. Hüseynzadə, M. A. Rasullzadə, A. Hamid and others at the beginning of the 20th century, the source of ideas came from the cultural and literary processes of the second half of the 19th century. For example, at the beginning of the twentieth century, proposals from the “Yeni lisans” supporters for liberation from Arabic and Persian words were unambiguously welcomed, but they already confirmed the Turkish language's ability to compete as a national and dominant language. Ali Bey Hüseynzadə wrote in 1905 in the “Hayat” newspaper: “This is how Turkish Ottoman lexicon evolved so that it could compete with any European language, away from Arabic and Persian”. (Hüseynzadə, 1905) In another essay entitled “Our Writing, Our Language, Our Second Year” Ali Bey Hüseynzadə speaks about the greatness, simplicity, and naturalness of Turkish artistic expression and presents Tofik Fikret's poem as an example:

*Camid nəzərləriylə, soyuq çöhrəsiylə qış
Ayrılmıq istiyor, fəqət ayrılmıyor kibi
Örtər, açar, baxar yenə örtər səhaibi
Bir çox sürər bu rəngi-tərəddüd, bu nazlımı
Quşlar, zavallı, yavrucuğazlar bu cüvədən
Sərsəmlənir, təhəssün edərlər saçaqlara.
(Winter with dull looks and cold face
Wants to be separated, but not separated
Closed, opened, looking at the clouds again
This mincing occurs several times
Birds out of this mincing
Feeling stunned, frightened).*

It should be noted that in the struggle for purification and nationalization of the Turkish language, the “Gənc qələmlər” Association was in the forefront of the struggle in Turkey, Azerbaijan, Crimea and other places. Of course, the efforts and services of Omar Seyfaddin were greater here. However, the language issue of the literary work long before N. Seyfaddin was constantly engaged by N. Kamal. Namik Kemal treats

literature as a language phenomenon. He considers writing a vocabulary and explanatory dictionaries related to the language. He considers the existence of a book in particular as an important tool for language teaching. There is a contradiction between N. Kamal's views on language problems. He wants to simplify the language on the one hand, and on the other, he speaks about the complications created by foreign compounds in the language, and on the other hand, considers Arabic and Persian words as a source of strength for the Turkish language. Therefore, the Arabic and Persian compositions occupy a sufficient place in the N. Kamal lyric, and serve as an opportunity to express poetic thought in the poet's works.

In Kamal, the dream of freedom was nothing but a dream about political rights that had not yet been found in Turkish society. That is, the freedom of N. Kamal is important to the nation, but the nation has not been able to taste it. Therefore, the propagation of such ideas has a convincing effect on N. Kamal, as well as the national joy and excitement, as it embodies the love of the nation. It is easy to see the love, feelings and excitement of the poet in the poems "Hürriyyet qəsidəsi", "Vətən şərqişi", "Vətən türküsü", "Vətən mərsiyəsi", "Hilali Osmaniyyə", "Bir mühacir qızının istimdadı". İsa Kojakaplan rightly links the source of love in N. Kamal's poems to the Crimean War. We also find evidence in the poet's articles in the "Hürriyyet" newspaper. In general, the Balkans and the Crimean wars were important pages in Ottoman history, but also played an important role in the work of patriotic poets and writers. Presentation of the homeland as a sacred image in poems written in the Ottoman-Russian War of 1877–1878 is an indication of the love of the country in N. Kamal. But let's note that in N. Kamal's creativity the homeland is not always represented in the winning face. In some cases, N. Kamal presents his homeland as a wounded lion. In this case, N. Kamal is able to revive the feelings of the motherland. In the poem "Vətən mərsiyəsi" written with the poet Dali Hikmat, the feelings of harassment and screaming are so powerful that it is impossible to ignore them and stay away from them:

*İşte can verdi vatan dinine, hürriyetine,
Buyurun kanlı musallaya Huda hürmetine,
Hakka karşı duralım er kişi niyyetine.
Vatanın bağına düşman dayadı hancerini,
Yoğimiş kurtaracak bahtı kara maderini.*

(Homeland gave life to its religion, freedom come to the bloody funeral for the sake of creature Let's stand up to the right of the person

The enemy bears a dagger in the bosom of the homeland,

Isn't there any rescuer unfortunate homeland)

*Vatanın pareledi sinesini düşman eli.
Siryeyi matem imiş taliimiz ta ezeli
Kerbalada dövülen huni yetimani Ali
Vatanın bağına düşman dayadı hancerini
Yoğimiş kurtaracak bahtı kara maderini.*
(Kocakaplan, 2009a: 96)

*(The enemy shattered the chest of his homeland
Our destiny was mourning from the beginning
An orphan Ali beat up in Karbala
The enemy bears a dagger in the bosom of the homeland,*

Isn't there any rescuer unfortunate homeland)

It is of interest in what historical context the poem was written and what it meant. It is well known that the poem was written at a time when the anti-Turkish military coalition was planning to erase the Ottoman Empire from the map. The examples cited are that the motherland dies in the way of religion and freedom, and that even funeral prayers are performed. This is the point where the enemy breaks the heart of the homeland with a dagger, and no one can save the motherland. Although the poem does not mention the history of Turcic heroism, we see that even the love of the homeland is in the main line. One might ask, how can the love of the motherland be embodied in the poem in which the nation declares that there is no future light? If the poem is often found the words "ah vətən", "vətən can verir", "mübarək vətən", "there is no hope in the innocent blood of martyrs". It is believed that the love of the country stands behind them. When the threat of Turkey's destruction as a state in the 1920s was eliminated, M. K. Atatürk changed the verses:

*Vatanın bağına düşman dayadı hancerini,
Yoğimiş kurtaracak bahtı kara maderini.
(The enemy stabbed a dagger in the heart of the homeland,*

Isn't there any rescuer of the unfortunate homeland)

– as the following:

*Vatanın bağına düşman dayamış hancerini,
Bulunur kurtaracak bahtı kara maderini.
(The enemy stabbed a dagger in the heart of the homeland,*

It will be found to rescue our homeland)

İsa Kojakaplan writes: "Homeland love, heroism and religion are the staples of Namik Kemal nationalism. His thoughts on the nation's survival of the freedom and refinement feed his nationalism, already giving him the title of "poet of motherland and freedom" is because of his strong patriotism" (Kocakaplan, 2009b: 10).

The love of the motherland, which is the "main point" of N. Kamal's nationalism, plays an important

role in creating and experiencing sacred feelings in the poet. This feeling calls for heroism, accepts death as an honor for the motherland, and does not even give up hope when it comes to the enemy's dagger.

*Korkmam hak olmadan ömrün necatın rağmina,
Unsurumdan ihtiraz etmem meratım rağmina*
(Kocakaplan, 2009c: 70).

The marvelous life of a person who is not afraid to die in these verses is remarkable. According to the poet, death has nothing to deny in life. Because the world we live in is a mortal. Is it worth the fear of death for the sake of the holy deeds if the world is a mortal?

*Memat görmedim ömrümde bir inkar eder mezhed,
Fenadır, bir fena dünyadayız intacı her matleb.
Firaku, hebsü, nefyi kadriü namusumla gördüm hep,
Cihanın bir belasından bana pervami kalmıştır.*
(Kocakaplan, 2009d: 68)

*(I've always done everything with my honor,
Can I fear of the trouble of the world).*

The idea of Ottomanism in Namik Kemal is another manifestation of nationalism and Turkism. Of course, the influence of political processes is rooted in this. "With the inspiration of western nationalists, the Ottoman politics for the Turks, who were provoked by the European states, especially the Russians, and who wanted to break from the Ottoman imperialism with their Turkish desires and populations in their lands and territories, used to slow down the fragmentation of the Ottoman politics for the Turks. And it was the only way out to protect the Turkish population" (Banarlı, 1971: 893). Ottomanism was not an ideal of purely Turkish nationalism because it was an ideology that promoted unity around a single political practice, regardless of religion or nationality of all nations living under the banner of the empire. However, as the conversation goes to avoid the threat of collapse of the Ottoman Turkish empire, it was reported by N. Banarlı, A. Kabakly, A. Tanpinar, I. Kojakaplan, M. Kaplan, R. Korkmaz and others. It can be considered a manifestation of nationalism, as it is considered. N. Kamal's poem "Vatan şarkısı" plays an important role in promoting Ottoman ideas. This approach does not overshadow the poet's nationalism, Turkism, or ideology, but continues it in a different way. Because any ideas for N. Kamal, designed to protect the homeland and to protect itself from danger, serve nationalism and Turkism:

*Kan ile kılıçtır görünen bayrağımızda,
Can korkusu germez ovamızda, dağımızda.
Her guşede bir şir yatar toprağımızda.
Gavgada şehadetle bütün kam alırız biz.
Osmanlılarız can veririz, nam alırız biz.*
(Kocakaplan, 2009e: 62)

(On our flag, which appears to be a sword with blood,

*No fear of life is in our plain, on our mountain.
Every lion lies in our land.*

*We take the whole desire on martyrdom,
We Ottomans die, and get reputation.)*

N. Kamal called on all nations within the empire to be proud of the Ottoman name. He propagated the greatness of the nation, the splendor of the state, the inviolability of the belief in the Ottoman language:

Osmanlı adı her duyana lerze-lisandır,

Ecdadımızın heybeti, marifi cihandır.

Fitrat değişir, sanma bu kan yine o kandır.

Gavgada şehadetle bütün kam alırız biz,

Osmanlılarız can veririz, nam alırız biz

(Kocakaplan, 2009f: 62).

(The name of the Ottomans is a language for all who hear it,

The greatness of our ancestry is the world of education.

Creation changes, don't think this blood is that blood again.

We take the whole desire on martyrdom,

We Ottomans die, and get reputation.)

N. Kamal had great confidence and respect for his nation, history and state. It encourages people to live in love and die on this way, attracting people to their homeland, state and nation. According to the poet, human happiness is at the highest level of homeland happiness. The motherland is happy when she has children to be martyred. The belief in the grandeur of martyrdom, the fact that a piece of land is superior to hell, greatly enhances the national-moral value of its poetry. These ideas are confirmed by N. Kamal's lines in the poems "Vatan türküsü", "Nevha II", "Vatan şarkısı".

Islamism in N. Kamal is both spiritual and political. The idea of creating a spiritual and religious union of all Muslims within the Ottoman state can be found in the poetry of N. Kamal. It should be noted that Islamism was a political line adopted after 1870 in the Ottoman state. This was in response to the religious trends that created Catholicism and Orthodoxy against Islamic countries. N. Kamal, as a poet in the idea of the Islamic Union, paid more attention to the spiritual side. In his poems written in religious genres, he still emphasizes his homeland:

Bu güzellikte hiç bu çağında

Yakıştırmıydı boynuna o kefen?

(With such beauty never in this age

Would shroud suit your neck?)

Cisminin her mesamı yare iken,

Tutdun evladını kucağında.

(While every point of your body is wounded,

You held your child in your arms.)

Sen gidersen bizi kalır sanma!

Şühedan oldu mevt ile handan.

(Don't think we will stay if you go!

Death and laughing from martyrdom)

Sağ kalanlar dururmu hiç giryan

Tende yaştan ziyadedir al kan.

(Will the survivors stop crying

blood is more than wet on the skin.)

Söyleyen söylesin sen aldanma!

Sen gidersen bütün helak oluruz (Kocakaplan, 2009g: 80).

(Let them tell, don't be fooled!

If you go we'll be all destroyed).

In these examples, homeland love is valued as a martyrdom. The poet shows that the homeland provides a place for those who are dying for the motherland as a dear child. The martyrdom of hero revives his homeland. In another poem, N. Kamal boasts of his martyred ancestors, expressing his pride that the fat of the great Turk was the blood of martyrs:

Biz ol nesli kerimi dudei Osmanıyanız kim,

Muhammerdir serapa mayemiz hüni şehadetden (Kocakaplan, 2009h: 59).

Such poems by N. Kamal, which are old in form, meaning and idea are new, are examples of the transition to modern poetry. In the poetry of N. Kamal, oppression is associated with the ideas of freedom and constitutionalism. Because, in these ideas, human rights, justice and the law are at the forefront, where there is no place for oppression. Oppression and justice, law always stand in the opposite direction, and they show hostility to one another. According to the ideals of freedom, man must live and demand his rights. Man also must live according to the ideals constitutionalism and be free to express his thoughts. In contrast, oppression seeks the destruction of liberation and constitution. The poet expresses confidence that oppression will melt like ice.

Civan merdani millette hazer gavgadan, ey bidad,

Erir şemşiri zülmün ateşi huni hamıyyetten.

(Avoid fighting with young brave nation

the fire of oppression will melt).

Ne mümkün zülm ile bidad ile imhayi hürriyyet,

Çalış idraki kaldır muktedirsən ademiyyetten.

(Kocakaplan, 2009i:60)

(What possible to gain freedom with persecution,

Work, if you are able to remove the perception from humanity.)

To give people love of motherland means that love is superior to N. Kamal. Without the love of motherland, it is impossible for the citizen to die

and at the same time preach the feeling of love for homeland. After visiting several European cities, Kamal was concerned about the backlog in his country and began to think of ways to eliminate it. The poet considers the value of science as important, seeks the progress of the state in education, and considers it the most profitable way to seek knowledge and wisdom. In his view, a man's refusal to do evil deeds and to learn from wise and learned people is to take revenge on the angel:

Felekten intikam almak demektir, ehli-idraka

Edip tezyidi gayret müstefid olmak nedametten (Kocakaplan, 2009j: 56).

(It means taking revenge from God,

Striving for benefiting regret).

Religion unites with the state in N. Kamal's ideas. More precisely, it requires the adherence to Islamic values in state laws. His thoughts on this path coincide with those of Ziya Pasha. It should be noted that at the beginning of the 20th century, M. Arsoy was such a thinker, and suggested that the public administration should adhere to Islamic values. Religious values prevail in a group of poems by N. Kamal. In these poems, there is a connection and reference to Islam and the Qur'an.

Ta ebed merd olmaya ahd eyledim şanımla ben

Hüccetü namusumu imzaladım kanımla ben

İzzi dareyni fedadır maksadım İslam için

Halki temin eylerim dinimle, imanımla ben. (Akyüz, 1986: 66)

(I promised to be a brave man forever

I signed my honor with my blood

I sacrifice both worlds for Islam

I assure my nation, my religion, my faith).

Apparently, N. Kamal's views on society, reference to Islamic values is intended as a goal and its application is considered necessary.

Result. The emergence of new inclinations and trends in the poetry of "Tanzimat" (reform) has been made possible by the creative work of individual talents. The name of N. Kamal, along with I. Shinasi, R. Akram and M. Naji should be mentioned in this line. In their faces, literature was looking for ways to solve two important tasks. The first way was a new language, a new form, a new measure, and the second way was associated with the problems of a new person, a new destiny, a new life. At the same time, the ideas of freedom, struggle, and democracy were brought forward in the poetry of "Tanzimat". It is from here that N. Kamal's poems, as in the poems of Z. Pasha, A. Hamid, R. Akrem, contain issues of national conflict.

The language issue of Namik Kamal's work has always been a leader. He considered the importance

of writing a vocabulary and explanatory dictionaries related to the language, especially considering the existence of a textbook for language teaching.

Homeland love, heroism and religion were the main points of Namik Kemal's nationalism. The

ideas that underpin the nation's existence in the pursuit of prosperity and well-being also promote its nationalism, and he was also given the title of "poet of motherland and honor" because of his strong patriotism.

BIBLIOGRAPHY

1. Kocakaplan İ. Namik Kemal. Istanbul, Turkish Literature Foundation. 2009, 142 p.
2. Akyuz K. Turkish poetry anthology in western influence. Istanbul, "Bagcılar". 1986
3. Banarlı N.S. Illustrated Turkish literature history, II volume. Istanbul, 1971, 1366 p.
4. Huseynzade A. A few words about the language of our newspaper. Newspaper "Hayat", June 14, 1905, № 7.

REFERENCES

1. Kocakaplan İ. Namik Kemal. Istanbul, Turkish Literature Foundation. 2009, 142 p. (in Turkish)
2. Akyuz K. Turkish poetry anthology in western influence. Istanbul, "Bagcılar". 1986 (in Turkish)
3. Banarlı N.S. Illustrated Turkish literature history, II volume. Istanbul, 1971, 1366 p. (in Turkish)
4. Huseynzade A. A few words about the language of our newspaper. Newspaper "Hayat", June 14, 1905, № 7 (in Azerbaijani).

Людмила ЮРСА,

orcid.org/0000-0003-3944-375X

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри українського прикладного мовознавства
Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) Lnuzhdak@ukr.net

ЕКОЛІНГВІСТИЧНИЙ СТАН СУЧАСНОГО ФІРМОНІМІКОНУ ЛЬВОВА

Стаття присвячена дослідженню еколінгвістичного аспекту українського фірмонімікону сучасної доби. Визначено проблемні зони українського ономастикону посттоталітарної епохи, викликані впливом глобалізаційних процесів, екстра-та інтралінгвальних чинників, відхиленнями від норм чинного «Українського правопису» та законодавчої бази України.

У статті аналізуються наукові праці, присвячені проблемам еколінгвістики, а також розглядається український фірмонімікон як об'єкт вивчення еколінгвістики. Незважаючи на те, що перші власне еколінгвістичні праці з'являються лише в кінці ХХ ст., в українському мовознавстві окремі проблеми еколінгвістики вирішуються в лексикографічних працях середини ХІХ–початку ХХ ст. В умовах незалежної України вивчення еколінгвістичної проблематики допомагає не тільки повніше описати взаємодію мови або окремих його субсистем і середовища, але визначити зони з порушенням еколінгвальним балансом, що має важливе значення при виробленні національної мовної політики. В роботі охарактеризовані акти українського і міжнародного законодавства, покликані кодифікувати функціонування власних імен. Аналізується вплив глобалізації на еколінгвальний стан українського ономастикону сучасного періоду. Значну увагу приділено вивченню нормативності сучасного українського ономастикону. У різних субсистемах українського ономастикону сучасної епохи структура власних назв суперечить чинним нормам української літературної мови, що дає всі підстави кваліфікувати це явище проявом дисбалансу між мовою і середовищем, в якій вона функціонує.

У роботі визначені проблемні зони еколінгвального стану українських фірмонімів. Аналіз українського ономастикону посттоталітарної епохи з точки зору еколінгвістики показав, що його окремі субсистеми піддаються мовній ерозії, яку викликають не тільки наслідки бездержавного статусу української мови, а й новітні глобалізаційні впливи, непослідовність мовної політики, що провокує процеси, явно перехідні рамки мовних запозичень.

Надзвичайно високі темпи трансформаційних змін у сфері українського ономастикону посттоталітарної епохи актуалізували проблему екології власного імені, рішення якої вимагає не тільки подальший розвиток української пропріальної лексики як системи, а й української літературної мови в цілому.

У статті ми розглянули процеси становлення сучасної знімної лексики, зокрема фірмонімів, міста Львова. Провели аналіз еколінгвістичних праць, у яких розкрито питання становлення та розвитку культури слова посттоталітарної доби. Необхідно зауважити, що проблеми еколінгвістики досліджуються в українському мовознавстві не досить потужно. Одним із перших мовознавців, хто торкнувся проблеми екології слова на базі фірмонімів, став Олег Белей. Також ми згадали європейських дослідників, які одні із перших розкрили еколінгвістичні проблеми мовознавчих праць.

Еколінгвістика – наука, яка вивчає проблеми порушення норм у процесі становлення та використання слів.

На сучасному етапі становлення української онімної лексики простежується тенденція до порушення правописних, стилістичних, морфологічних та словотвірних норм. Необхідно дотримуватись норм під час утворення та використання нових онімів. Питання врегулювання нормативності вживання фірмонімів повинно бути не тільки на правописному рівні, але й на законодавчому. Вдала мовна політика приведе до чистоти вживання слова, а також дотримання мовного законодавства.

Ми проаналізували фірмоніми міста Львова, які функціонують на сучасному етапі. Необхідно зазначити, що простежується тенденція до порушення правописних норм на всіх рівнях. Зокрема, значний відсоток фірмонімів використовують неадаптовану до українськомовного середовища лексику. Інша група порушень спостерігається в застосуванні латиніки, або ж поєднання латиніки з кирилицею.

Український ономастикон сучасної доби є однією з основних ланок фундації мови, без якої вона не може існувати.

Культура слова – дзеркало не тільки естетики мови, але і країни в цілому. Забезпечення дотримання мовного законодавства унеможливить всілякі спекуляції щодо походження, статусу та самостійності мови.

Український фірмонімікон міста Львова – багатограний та різноманітний. У процесі дослідження ми помітили, що чимала кількість власних назв підприємств дублює інішомовні назви, які часто не адаптовані під український лексичний склад та мовні уподобання. Перенасичення інішомовних лексем може призвести до засмічення мови, а також втрати історичного колориту та традицій.

Украї негативною є тенденція до запровадження паралельного поєднання кирилиці та латиніки. Такий спосіб називання призводить до породження невігластва та порушення всіх норм.

Необхідно вкрай уважно ставитись до процесу формування нових назв чи їхнього запозичення з інших мов. Адже це формує мовний світогляд суспільства, а також його культуру та традиції. Процес формування та функціонування власних назв має врегульовуватися як на мовному, так і на законодавчому рівні. Дієва мовна політика повинна забезпечувати та врегульовувати всі розбіжності у процесі становлення будь-яких мовних одиниць.

Ключові слова: еколінгвістика, фірмонім, онімна лексика, ономастика, законодавство.

Lyudmyla YURSA,

orcid.org/0000-0003-3944-375X

Candidate of Philological Sciences,

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

(Lviv, Ukraine) Lnuzhdak@ukr.net

ECOLINGUISTIC CONDITION OF LVIV MODERN FIRMONIMICON

In the article we have considered the processes of formation of modern anonymous lexicon, in particular the firm name, the city of Lviv. They conducted analysis of ecolinguistic works, which revealed the issues of formation and development of post-totalitarian word culture. It should be noted that the problems of environmental linguistics are not sufficiently studied in Ukrainian linguistics. One of the first linguists who touched on the problem of ecology of the word based on firm name, was Oleg Beley.

We also mentioned European researchers who were among the first to discover environmental issues in linguistic studies

Ecolinguistics is a science that studies the problems of breaking the rules in the process of formation and use of words. At the present stage of formation of Ukrainian onymic vocabulary there is a tendency to violation of spelling, stylistic, morphological and word-forming norms. You must follow the rules when creating and using new onyms.

The issue of regulating the use of firm names should be not only at the spelling level, but also at the legislative level. Good language policy will lead to a clean use of the word, as well as compliance with the language legislation.

In this work we studied the ecolinguistic problems of the Ukrainian onomastics. We highlighted a number of cultural and spelling problems and recommended solutions. We analyzed approximately 20 thousand examples onomastics from the modern era. There are problem areas in Ukrainian onomastics well post-totalitarian era caused by the influence of globalization processes such as extra- and intralingual factors, preservation of Russian names, the deviations from the norms of the current "Ukrainian spelling" and legislation of Ukraine. Attached is a application serving post-totalitarian onyms of Ukraine containing ekolynhvystychny problems.

The dissertation is devoted to the study of the ecolinguistic aspect of the Ukrainian onomasticon of the post-totalitarian era. The problem areas of the Ukrainian onomasticon of the post-totalitarian era are determined, caused by the influence of globalization processes, extra- and intralingual factors, deviations from the norms of the current "Ukrainian spelling" and the legislative framework of Ukraine. The dissertation analyzes scientific works devoted to the problems of ecolinguistics, and also considers the Ukrainian onomasticon as an object of study of ecolinguistics. Despite the fact that the first actually ecolinguistic works appeared only at the end of the twentieth century, in Ukrainian linguistics some problems of ecolinguistics are solved in the lexicographic works of the middle of the XIX - early XX century. In the conditions of independent Ukraine, studying ecolinguistic problems helps not only to more fully describe the interaction of a language or its individual subsystems and environment, but also to identify areas with a disturbed ecolinguistic balance, which is important in developing a national language policy. The paper describes the acts of Ukrainian and international legislation designed to codify the functioning of proper names. The influence of globalization on the ecolinguistic state of the Ukrainian onomasticon of the post-totalitarian period is analyzed. Considerable attention is paid to the study of the normativity of modern Ukrainian onomasticon. The work identifies the problem areas of the ecolinguistic state of Ukrainian ergonyms.

An analysis of the Ukrainian onomasticon of the post-totalitarian era from the point of view of ecolinguistics showed that its individual subsystems – ergonyms – are subject to linguistic erosion, which is caused not only by the consequences of the stateless status of the Ukrainian language, but also by the latest globalization influences, inconsistency of language policy, as well as ideological and mass cultural expansion, provoking processes that clearly go beyond the framework of language borrowing.

The extremely high rates of transformational changes in the Ukrainian onomasticon of the post-totalitarian era have actualized the problem of the ecology of a name, the solution of which requires not only the further development of Ukrainian proprietary vocabulary as a system, but also the Ukrainian literary language as a whole.

We have analyzed the city's pyramids, which are functioning at the present stage. It should be noted that there is a tendency to spell violations at all levels. In particular, a significant percentage of firms use German language not adapted to the Ukrainian language environment. Another group of violations is observed in the use of Latin, or the combination of Latin and Cyrillic.

The modern-day Ukrainian onomasticon is one of the main links of the language foundation without which it cannot exist.

The culture of the word is a mirror not only of the aesthetics of the language, but of the country as a whole. Ensuring compliance with language laws will prevent any speculation as to the origin, status and independence of the language.

Key words: *ekolynhvystyka, onym, proper names, globalization, erhonym.*

Постановка проблеми. Сучасний стан українського ономастикону характеризується докорінними змінами, які зумовлені трансформацією суспільної свідомості мовців. Глибинний та системний характер видозмін суспільної свідомості безпосередньо позначається на темпах та масштабах трансформаційних змін в українському ономастиконі сучасної доби.

На нашу думку, важливе теоретичне та прикладне значення має еколінгвістичний аспект

дослідження українського ономастикону посттоталітарної доби. Саме еколінгвістичне вивчення пропріальної субсистеми української мови початку XXI ст. допоможе детально описати особливості взаємозв'язку трансформаційних процесів в онімній субсистемі української мови, а також виявить зміни в соціальному середовищі, а також, що дуже важливо, дасть можливість зробити оцінку онімійної лексики для пристосування її до новітнього соціального середовища.

На сьогодні відомі лише окремі дослідження мовознавців щодо окремих аспектів комплексної проблеми взаємодії мови та мовців. У європейському мовознавстві дослідження проблем еколінгвістики розпочалися в кінці 80х років ХХ ст. Такі праці пов'язані з іменами шведських, німецьких, чеських та польських учених – Е. Гаугена, І. Огнгайзера, П. Зіми, В. Любася та інших.

В українському мовознавстві проблеми еколінгвістики побіжно розглядалися в дослідженнях, присвячених культурі української мови.

Аналіз досліджень. У статті ми намагалися продовжити еколінгвістичні студії О. Сербенської, Б. Ажнюка, О. Бондаря, О. Белея, які дали б змогу по-новому оцінити взаємодію літературного стандарту української мови і способів вираження соціальних особливостей онімної лексики української мови, а також способів представлення в лексичному складі української мови численних іншомовних запозичень, використання яких відчутно поживається за роки незалежності України. Проведене дослідження дозволить краще зрозуміти структуру сучасного фірмонімікону міста Львова, а також окреслить причини, які сприяють його еволюції.

Першим в українському мовознавстві на дотримання норм української мови, відповідно до чинного правопису, в українській ергонімії пострадянської доби звернув увагу О. Белей у монографії «Сучасна українська ергонімія: власні назви підприємств Закарпаття». Автор справедливо зауважує, що «<...>у сфері сучасної української ергонімії, яка практично ніким як слід ще не збиралася й не досліджувалася, панує правописний хаос. Правописна нормалізація та підвищення культури української фірмонімії ускладнюється й через об'єктивні фактори: упродовж останнього десятиліття відбулося раптове, стихійне «нановтворення» українського фірмонімікону. Тому фірмоніми масово творяться з частими порушеннями норм «Українського правопису» (Белей, 1999).

Понад десять років, які минули від часу появи на світ монографії О. Белея, ситуація з дослідженням сучасної української ергонімії змінилася на краще. З'явилися монографії таких дослідників, як: С. Шестакової, Н. Кутузи, М. Цілиної, Н. Лесовець, що дозволяє говорити про виконання бодай підготовчого етапу нормалізації сучасного українського ергонімікону.

За словами Н. Лесовець, актуальним сьогодні залишається питання мовного врегулювання найменувань міських ергооб'єктів, дотримання орфографічних та лексичних норм у процесі назвотворення (Лесовець, 2007).

Мета статті – розглянути специфіку взаємодії українського фірмонімікону та середовище, в якому він функціонує в пострадянський період.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні ми здійснили аналіз фірмонімікону міста Львова сучасної доби.

Найвищий відсоток помилкових орфограм сучасних онімів міста Львова, зокрема фірмонімів, зумовлений ігноруванням правил передачі засобами української мови чужомовних як апелятивних, так і онімних лексем, які послужили джерельною базою при творенні власних назв об'єднань людей.

Високою є питома вага ненормативних варіантів сучасних українських ергонімів, зумовлених ігноруванням визначального принципу українського правопису – використання української абетки на основі кириличного письма.

Дуже часто при передачі на письмі сучасних українських ергонімів сучасної доби одночасно використовуються засоби кириличного та латинського алфавітів: *Aroma kava* (заклад харчування), *CarpeDiem* – лінгвістичний Центр (організація), *D'elite School* – мовна школа (організація), *EverBest* школа інтенсивного вивчення англійської мови (організація), *Le Сильно* (магазин), *Ludmila* тканини (магазин), *Reikartz Дворжец* – Львів (готель), *Sim'я apple* (магазин), *БатаReйка* (магазин), *ГалантеReйка* (магазин), *Kanitan* (заклад харчування), *Котельня Руїн Bar* (заклад харчування), *На мангал Kebab House* (заклад харчування), ТЗОВ «Компанія PRANA» (підприємство), ТЗОВ «Компанія ВЕЕМ-Металавтопром» (підприємство), ТМ «Leopolis» (підприємство), ТМ «Piccolo'L» (підприємство), ТОВ «Igrotesco» (підприємство), ТОВ «West Компані Україна», «ТМ West Company Ukraine» (підприємство), «Трава lounge bar» (заклад харчування) «Ціпа Craft Pub» (заклад харчування), «ЦіцаR» (магазин).

Н. Лесовець указує на помилки у вживанні великої літери при передачі на письмі сучасних українських ергонімів, зокрема, дослідниця зазначає, що: «Так, згідно з правилами орфографії, усередині складного за будовою слова не вживається велика літера. Однак у практиці сучасного творення ергонімів зафіксовано: ЛФ КБ «Приват-Банк», ЛФ КБ «БрокбізнесБанк», ВАТ «Центро-Куз» та інші. (Лесовець, 2007: 11).

Ми цілком погоджуємося з думкою О. Белея, що з публікацією словника-довідника «Велика чи мала літера?» В. Жайворонка чимало складних питань щодо вживання великої літери в орфограмах українських ергонімів було знято, однак «Український правопис» і надалі залишає

чинними окремі ідеологічно вмотивовані орфограми власних назв найвищих органів державної влади України, зокрема *Кабінет Міністрів України* (замість *Кабінет міністрів України*), *Конституційний Суд України* (замість *Конституційний суд України*), *Верховна Рада України* (замість *Верховна рада України*, порівняйте ще *Центральна рада України*). В оновленій редакції «Українського правопису» такі «винятки» варто, на нашу думку, усунути.

Помилкове написання через дефіс є причиною появи ненормативних варіантів українських ергонімів міста Львова сучасної доби. Найчастіше всупереч правилам українського правопису з дефісом записують ергоніми-композиції, першим компонентом яких виступають частини *агро-*, *авто-*, *євро-*, *інтер-*, *спец-* тощо. Наприклад: ДП «*ФАКРО-Львів*» (підприємство), «*Концерн-Електрон*» (підприємство), *Івіта-сервіс* (ремонт), *Ілія-Фарм* (аптека), Корпорація «*Енергоресурс-інвест*» (підприємство), *Маркет-універсал* (аптека), *Мобілюкс* (магазин), *Мрія-банк* (банк), *МТ-банк* (банк), «*Концерн-Електрон*» (підприємство), *Орто-Крок* (підприємство), *Правекс-банк* (банк), *Рестор-сервіс* (ремонт), *Соломія-сервіс* (аптека), «*Сферос-Електрон*» (підприємство), ВАТ «*Автотрейд*» (Львів).

В окремих випадках, як стверджує Н. Лесовець, причиною помилкових написань українських ергонімів з дефісом може бути прагнення власників підприємств за допомогою ігнорування правописних норм віддиференціювати новостворене підприємство «Інтерпласт» від існуючого «Інтерпласт» (Лесовець, 2007: 12).

Зрозуміло, що нехтування нормами правопису не може бути диференційною ознакою в сучасній українській ергонімії.

Ще одним грубим порушенням лексичних норм української мови можна розглядати численні випадки утворення сучасних українських ергонімів на базі чужомовної, неадаптованої лексики. Наприклад: *Адамас* (магазин), *Алегро* (заклад харчування), «*Аніла*» (аптека), «*Анкер*» (ремонт), «*Антрекот*» (заклад харчування), «*Аралія*» (аптека), «*Аякси*» (заклад харчування), «*Бель Він*» (магазин), *Віола* (аптека), *Вітафол* (аптека), «*Геден Ріхтер*» (аптека), «*Гей-Фарм*» (аптека), «*Гомеовіта*» (аптека), «*Дентос*» (аптека), «*Доната*» (аптека), ДП «*ХРТ Принт*» (підприємство), ДП «*АКВАДІОН*», ТЗОВ «*АКВА-ЛЕО*» (підприємство), ДП «*Інфортест*» (підприємство), «*Жорж*» (готель).

Творення таких ненормативних фірмонімів часто зводиться до транслітерації чужомовних

лексем, причому не враховується ні фонетична, ні морфологічна, ні лексична специфіка української мови.

Некваліфіковані спроби залучити до джерельної бази неадаптовану чужомовну лексику породжують появу цілих варіантних рядів не нормативних ергонімів.

Грубим порушенням норм української літературної мови є також використання латинської графіки, наприклад: «*Actionbike*» (магазин), «*Ajour*» (магазин), «*Amsterdam*» (заклад харчування), «*Be more*» (салон краси), «*Bookling*» (магазин), «*Brocard*» (магазин), «*Cantona*» (заклад харчування), «*Chipo*» (заправка), «*Cropp town*» (магазин), «*Crystal*» (магазин), «*D.S.*» (аптека), «*Delicata*» (заклад харчування), «*Dianora*» (магазин), «*Emma Pizza*» (заклад харчування), «*Etno*» (магазин), «*Eva*» (магазин), «*Faberlic*» (магазин), «*Garage 04*» (заклад харчування), «*Grand hotel*» (готель), «*Grill Pub*» (заклад харчування), «*Happy Home*» (магазин), «*Helicon*» (готель), «*ІКЕА*» (магазин), «*Inshoes*» (магазин), «*Jam café*» (заклад харчування), «*Jeisoni*» (магазин), «*Kazzka*» (заклад харчування), «*Leonardo*» (заклад харчування), «*Lsenkler nail studio*» (салон краси), «*Lviv croissants*» (заклад харчування), «*Mama Mia*» (магазин), «*Metro*» (магазин), «*Miss princess*» (салон краси), «*Monaco*» (магазин), «*Mr. Ted's coffee*» (магазин), «*New York Street pizza*» (заклад харчування), «*Nextbike*» (магазин), «*Octopus*» (магазин), «*OLKO*» (магазин), «*Optic Land*» (магазин), «*Pandora*» (магазин), «*PapaJerry*» (заклад харчування), «*Pink*» (магазин), «*Red black white*» (магазин), «*Respect Shop Lviv*» (магазин), «*Roshen*» (магазин), «*Sano*» (магазин), «*Seven*» (заклад харчування), «*Smaki-maki*» (заклад харчування), «*Sowa*» (заклад харчування), «*Sport life*» (спорт-комплекс), «*Terranova*» (магазин), «*Tisto*» (заклад харчування), «*Vapiano*» (заклад харчування), «*Veliki.ua*» (магазин), «*White Angel*» (магазин).

Як бачимо, глибинні трансформаційні процеси, які відбуваються в субсистемі української фірмонімії міста Львова сучасної доби, стали причиною появи численних ненормативних варіантів власних назв об'єднань людей. Найпоширенішими порушеннями норм української літературної мови є хибна адаптація чужомовних лексем, використання латинської графіки, помилкове вживання великої літери тощо.

Висновки. Традиційна недостатня увага до онімії мови з боку мовознавців сприяла поширенню хибної думки щодо особливого статусу пропріальної лексики. Серед значної частини носіїв мови утвердилося неправомірне

переконання, що норми української мови не поширюються на власні назви або ж їх номінація не є такою однозначною. Результатом таких припущень стала наявність значного відсотка онімів, який не відповідає нормам української літературної мови. Порушення норм української літературної мови в сучасному ономастиконі, зокрема в фірмоніміконі міста Львова, трапляється на всіх рівнях української мови – фонологічному, мор-

фологічному, словотвірному, лексичному, а також при писемному їх відтворенню.

Комплексний підхід до вивчення еколінгвістичного аспекту взаємодії мови та мовців у сучасному суспільстві, у порівнянні з подібними українськими та зарубіжними дослідженнями, забезпечить глибше зрозуміти особливості трансформаційних процесів, які відбуваються у сфері української онімної лексики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белей О. Сучасна українська ергонімія: власні назви підприємств Закарпаття. Ужгород, 1999. 111 с.
2. Лесовець Н. Ергонімія міста Луганська: структурно-семантичний і соціально-функціональний аспекти : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Луганськ, 2007. – 18 с.

REFERENCES

1. Belei, O. (1999). Suchasna ukrainska erghonimia: vlasni nazvy pidpryyemstv Zakarpattia [*Modern Ukrainian Ergonomics: Own Names of Transcarpathian Enterprises*]. Uzhghorod [in Ukrainian].
2. Liesovec, N. (2007). Erhonimia m. Lughanska: strukturno-semantychnyi i socialno-funkcionalnyi aspekty [Ergonomics of Lugansk: structural-semantic and socio-functional aspects]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].

Олена ЯНИЦЬКА,

orcid.org/0000-0002-6252-0218

викладач кафедри практики німецької та французької мов

Рівненського державного гуманітарного університету

(Рівне, Україна) *olena.ianytska@ukr.net*

ФРАЗЕОЛОГІЧНА СКЛАДОВА КОНЦЕПТУ «ВІРА» (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ, УКРАЇНСЬКОЇ ТА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВ)

У статті аналізуються фразеологічні одиниці англійської, української, французької мов, що номінують концепт «ВІРА». Фразеологічні одиниці проаналізовано з метою виявлення особливостей концепту «ВІРА» в англійській, українській та французькій лінгвокультурах. З'ясовано, що для носіїв досліджуваних мов «ВІРА» є базовою філософсько-релігійною категорією буття. Визначено, що в англійських, французьких та українських фразеологічних одиницях, які номінують концепт «ВІРА», вирізняються фразеологічні одиниці, які виражають істину, правду, совість, впевненість. Концептуалізація – ключове поняття в описі пізнавальної діяльності людини. Процес концептуалізації спрямований на осмислення й формування тієї або іншої інформації про навколишню дійсність. Концепт репрезентується фразеологічними одиницями. До основних ознак концепту відносяться: оперативність, відображення змісту людської діяльності, гнучкість і рухливість. Вивчення фразеології як відображення менталітету певного етносу має величезне значення, оскільки виступає найважливішим засобом концептуального розчленовування й пізнання світу. У прислів'ях і приказках, які виступають частиною культурно-історичної спадщини, відбивається ціннісна картина світу етносу, містяться знання про культурний світ людини. Фразеологізм, виступаючи частиною мовної картини світу, стає етноспецифічним зведенням законів цього народу, відображає національні особливості ментально-моральної сфери. Мовна картина світу – складник концептуальної картини світу і містить, крім знань про мову, інформацію, яка доповнює зміст концептуальної картини світу за допомогою мовних засобів. Фразеологічна картина світу (ФКС) є частиною мовної картини світу, що склалася в носіїв мови. Під ФКС в сучасних дослідженнях розуміється частина цілісної наївної мовної картини світу, описаної засобами фразеології, в якій кожна ФО є елементом суворой системи і виконує певні функції в описі реалій навколишньої дійсності.

Ключові слова: *концепт «ВІРА», лінгвокультурна специфіка, фразеологічна одиниця, мовна картина світу, етнокультурна відмінність, ментальні особливості.*

Olena IANYTSKA,

orcid.org/0000-0002-6252-0218

Teacher at the Department of Practice of German and French languages

Rivne State University for the Humanities

(Rivne, Ukraine) *olena.ianytska@ukr.net*

PHRASEOLOGICAL COMPONENT OF THE CONCEPT FAITH (IN ENGLISH, UKRAINIAN AND FRENCH LANGUAGES)

The article analyzes phraseological units of English, Ukrainian, French languages that nominate concept FAITH. Phraseological units were analyzed to identify features of concept FAITH in English, Ukrainian, and French linguistic cultures. It has been found out that for the speakers of the analyzed languages FAITH is the basic philosophical and religious category of existence. We can find phraseological units that express truth, trust, conscience, confidence in English, French and Ukrainian phraseological units that nominate concept FAITH.

Conceptualization is a key concept in describing human cognitive activity. The process of conceptualization aims at comprehending and generating one or another information about the surrounding reality. The concept is represented by phraseological units. The main features of the concept include: promptness, reflection of the content of human activity, flexibility and mobility. The study of phraseology as a reflection of the mentality of a particular ethnic group is of great importance. It is the most important means of conceptual dismemberment and cognition of the world. Proverbs and sayings, which are part of the cultural and historical heritage, reflect the valuable picture of the world of ethnicity, contain knowledge about the cultural world of human beings. Phraseology, acting as part of linguistic picture of the world, becomes an ethno-specific summary of the laws of this people, the national features of the mental and moral sphere. Linguistic picture of the world is an integral part of the conceptual picture of the world and contains, in addition to knowledge of language, information that complements the content of the conceptual picture of the world using linguistic means.

Phraseological picture of the world (FPW) is a part of linguistic picture of the world, formed by native speakers. In modern research, FPW is understood as a part of a holistic naive linguistic picture of the world, described by the means of phraseology, in which each unit is an element of a rigorous system and performs certain functions in describing the realities of the surrounding world.

Key words: *concept FAITH, linguistic and cultural specificity, phraseological unit, linguistic picture of the world, ethnocultural difference, mental features.*

Постановка проблеми. У сучасному мовознавстві фразеологія займає надзвичайно важливе значення, особливо під кутом зору лінгвістичного та культурологічного аналізу. Стаття присвячена дослідженню фразеологічної вербалізації концепту «ВІРА» (на матеріалі англійської, української та французької мов) для реконструкції фразеологічного складу концепту. Актуалізація конструкції свідомості відбувається через систему мови. Одиниці фразеологічного рівня мови, які вербалізують концепт, відрізняються від інших мовних знаків образністю, національним колоритом. У них яскраво виявляється національне сприйняття мовної картини світу, віддзеркалення характерних особливостей культури й побуту, народних звичаїв, історичного минулого (Голубовська, 2004).

Аналіз досліджень. Описом фразеологічних одиниць, їх порівнянням та аналізом займається значна кількість учених. Об'єктивізацію концепту фразеологічними одиницями І. Голубовська та І. Корольов називають одним із основних принципів його визначення (Голубовська, Корольов, 2011) Через фразеологічну репрезентацію простежується культурне напрацювання і значущість концепту. Фразеологічні номінації розширюють та доповнюють концептуальний зміст. Фразеологічну та паремійну актуалізацію концептів досліджували також О. В. Дуденко, О. О. Селіванова, О. О. Близнюк, Ж. В. Краснобаєва-Чорна, Т. М. Рудюк, С. Н. Денисенко, А. П. Бабушкін, І. Г. Вржнова, А. М. Емірова, Л. В. Басова, К. А. Жуков, А. В. Свиридова, Л. Г. Золотих, М. Ф. Алефіренко, І. С. Блінова, О. М. Шевченко, К. С. Волошина, Г. Р. Малиновська та інші.

Мета статті – описати фразеологічну репрезентацію концепту «ВІРА» (на матеріалі англійської, української та французької мов), проаналізувати структуру фразеологізмів, які об'єктивують концепт «ВІРА» в англійській, українській та французькій мовах.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку лінгвістичної науки важливим є вивчення ролі мови в побудові національно-культурної картини світу. Мова виступає сполучною ланкою між внутрішнім світом людини і зовнішнім світом: людина, сприймаючи у процесі діяльності світ, фіксує в мові результати свого пізнання. Сукупність знань людини про світ, зафіксованих у мовній формі, є мовною картиною світу (Сосюр, 1998). Мовна картина світу є складеною історично у свідомості мовного колективу і відбитою в мові сукупністю уявлень про світ, певний спосіб концептуалізації дій-

сності. Спосіб концептуалізації дійсності, властивий цій мові, частково універсальний, частково національно специфічний, оскільки носії різних мов можуть бачити світ трохи по-різному, через призму своїх мов, що обумовлено відмінностями історії, географії, особливостями життя цих народів. Найяскравіше мовна картина світу відбивається в ідіоматиці мови. Природа значення одиниці фразеологізму тісно пов'язана з фоновими знаннями носія мови, із практичним досвідом особи, з культурно-історичними традиціями народу. Дослідження фонду фразеологізмів декількох мов в порівняльному аспекті дозволяє отримати достовірну інформацію про відношення до того або іншого факту дійсності у представників різних лінгвокультур.

Матеріалом для дослідження послужили дані різних словників фразеологізмів та ідіом, що містять інформацію про фразеологічний склад мови, дані словників синонімів та мовних корпусів. Для вирішення поставлених завдань у роботі використовувалися різні методи: метод фразеологічної ідентифікації та фразеологічного опису, метод компонентного аналізу, що дозволяє виділити інтегральні й диференційні семантичні ознаки у структурі фразеологічного значення; лінгвокультурологічного аналізу для визначення культурних особливостей фразеологічних одиниць; описовий метод аналізу – для визначення семантико-змістових характеристик ідіом і їх класифікації. Фразеологія будь-якого народу відбиває його мовну картину світу: в національній ідіоматиці відклалися прадавні й сучасні уявлення народу про світ, про людину як найважливішу складову світу, адже вона є точкою відліку світу, певним його мірилом. Фонд фразеологізмів – одне із джерел підвищення виразних якостей мови. (Удовиченко, 1980) Фразеологізми відбивають еволюцію мови, типові риси лексико-граматичного ладу дають можливість коротко розповісти про явища дійсності, образно представити їх, виразити відношення мовця до цих явищ. Контрастивний аналіз фразеосистем різноструктурних мов може показати універсальні характеристики сприйняття й вербалізації певних фрагментів дійсності людиною, а на їх фоні – національно-специфічні риси. У різних мовах можна виділити схожі фразеологічні одиниці, адже в них відбивається побут й усі сторони життя кожного конкретного народу. Ми зустрічаємо схожі за змістом фразеологічні одиниці, їх семантика приблизно однакова, але в основу взяті повністю різні образи.

Релігійно-філософські концепти є важливим фрагментом як наукової, так і мовної картини світу.

Будучи одним із фундаментальних концептів, «ВІРА» є невід’ємним компонентом духовної культури. Концепт «ВІРА», незважаючи на всю свою універсальність, проявляє в різних мовах специфіку вербалізації, зумовлену властивою суб’єктивністю інтерпретації навколишньої дійсності, що представляє безперечний інтерес для лінгвістики.

Дослідження концепту «ВІРА» в англійській, французькій та українській лінгвокультурах є актуальним у зв’язку із зростаючим інтересом лінгвістів до феномену віри, а також до дослідження концепту віри. Концепт є базовим поняттям когнітивної лінгвістики, яка вивчає значення слова не лише з метою ідентифікації того, що означає, але й через здобуття наївних (буденних) знань про те, що означає, що реалізуються в метафорах і метонімії. (Chollet, Robert, 2008). У рамках нашого дослідження доцільно проаналізувати національну специфіку в контексті лінгвокультурологічного підходу, який вивчає концепт із позицій дослідження національної специфіки. Лінгвокультурологічний підхід дозволяє визначити концепти як ментальні утворення, які є такими, що зберігаються в пам’яті людини. Одна й та ж фраза в різних обставинах для різних носіїв мови може мати одне значення, але різні сенси. Відповідно до лінгвокультурологічного підходу, концепт – це вербалізований культурний смисл, який виступає лінгвокультурним концептом (лінгвоконцептом) – семантичною одиницею мови культури, відмінною ознакою якої є етнокультурна відміченість. (Skandera, 2007)

«ВІРА» відноситься до загальнолюдських феноменів. Концепт «ВІРА» має національні ментальні особливості в кожній культурі. Маючи свої принципи розчленовування зовнішнього світу, кожен народ має свій погляд на дійсність, що оточує його (Авксентьев, 1988). Особливості концепту «ВІРА» в англійській, французькій та українській лінгвокультурах дозволяє виявити аналіз одиниць фразеологізмів.

Матеріалами для аналізу нами були вибрані фразеологічні одиниці, які мають у своєму складі компонент «ВІРА». «ВІРА» в людському суспільстві існує у вигляді тих чи інших віровчень (релігій, світоглядів, ідеологій, концепцій). «ВІРА» – це один із способів бачення буття, а отже, істини. «ВІРА» в багатьох випадках протиставляється знанню, яке базується на всебічному вивченні та поясненні проявів буття. Дослідження фразеологічних словників французької, англійської та української мов показує, що в даних мовах є певний набір сталих виразів, семантика яких фіксує яскраві образні уявлення про об’єкти навколишньої дійсності.

В англійській мові концепт «ВІРА» представлений достатньо широко. На основі корпусного аналізу частоти вживання, аналізу словників синонімів, фразеологізмів нами було виявлено чотири одиниці ядерних лексем: “AITH”, “BELIEF”, “TRUST”, “CONFIDENCE”:

1) «ВІРА» – сліпа: to pin one’s faith on /to/ smth., to place one’s faith in smth.;

2) віру можна прийняти, підірвати, сколихнути, втратити: to shake smb.’s faith; to shatter smb.’s faith ; (to get) on faith; have faith in something; lose faith in something; on the faith of your advice;

3) «ВІРА» – поняття, яке широко застосовується у політиці: political faith; to keep one’s faith; to break one’s faith – відступити від своїх поглядів; діяти у політиці можна чесно і віроломно in good faith – а) чесно; б) по добрій волі; in bad faith – віроломно, підступно confidence in the government – довіра уряду(владі); a vote of confidence – *нарл.* вотум довіри;

4) «ВІРА» – обіцянка, порука, яку можна дотримуватись, порушити: to give {to pledge, to plight} one’s faith; to keep (one’s) faith; to break {to violate} faith-; in faith whereof the undersigned plenipotentiaries;

5) «ВІРА» – честь : upon /by/ my faith!, in faith;

6) переконання; розуміння : a man of strong believes – wrong belief; it is my belief that;

7) «ВІРА» – це до «ВІРИ», яку можна вселяти, завоювати, мати : to have /to put, to repose/ one’s trust in smb., smth.; to inspire a certain trust;

8) борг, обов’язок; відповідальність: breach of trust; to regard smth. as a sacred trust; to fulfil one’s trust ; to fail in one’s trust, to violate one’s trust; to desert his trust;

9) надія та джерело надії: to put trust in the future – ; to be a sole trust ~ –;

10) юридичне значення: довірча власність або майно, увірене піклуванню; управління майном довірчим власником; опіка: cestui que trust; in trust; to commit smth to smb.’s trust, to leave smth in the trust of smb; to hold the property in trust for someone; the property is not somebody’s; it is a trust;

11) фінансове значення, кредит: credit, financial trust

У французькій мові можна виділити високу кількісну наповненість концепту «ВІРА». Ми виявили 4 одиниці ядерних лексем: “LA FOI”, “LA CROYANCE”, “LA CONFIANCE”, “LA CONSCIENCE”.

Foi n.f. , foutu comme l’as de foi que –être foutu comme l’as de pique

1) різні типи віри: foi punique віроломство (*лат.* punica fides) foi de bohème ; la foi du charbonnier; foi de Saint Thomas;

2) сила віри: *foi qui soulève les montagnes* «ВІРА», яка рухає гори, сильна «ВІРА» в справедливість своєї справи (*библ.*) *la foi transporte les montagnes*;

3) правда, щирість, правдивість, щирість, прямотушність, чесність, сумлінність: *de bonne foi* (de *bonne foi* {*тж.* en toute *bonne foi*}); *surprendre la bonne foi de*; *mauvaise foi*; *de mauvaise foi*; *devenir de mauvaise foi*; *en foi de quoi*.

4) «ВІРА» – це сором: *sans foi ni loi* ; *n'avoir ni foi ni loi*;

5) «ВІРА» – це клятва: *sous la foi du serment*; *sur la foi de*; *foi et hommage* ; *sur la foi d'un vieux cliché*;

6) прийняти віру, дати слово: *accorder foi à ...* (*accorder* {или *ajouter*} *foi à ...*); *confesser sa foi* ; *donner sa foi* дати слово; *être de foi*; *faire foi*; *se faire une foi*; *jurer sa foi* уст. (*jurer* (*sur*) *sa foi*); *s'en remettre à la foi de qn.*;

7) «ВІРА» – це совість, душа, сумління: *débat intérieur* (*débat intérieur* {или *de conscience*}) ; *descendre dans sa conscience* – *descendre en soi-même* (*descendre en soi-même* {*тж.* *descendre dans sa conscience*}); *avoir la conscience tranquille* – *avoir l'esprit tranquille* (*avoir l'esprit* {*тж.* *la conscience*} *tranquille*); *au for de la conscience* – *dans son for intérieur* (*dans* {или *en*} *son for intérieur* {или *au for de la conscience*});

8) «ВІРА» – це совість: *mariage de conscience*; *objection de conscience*; *prise de conscience*; *scrupule de conscience*; *en sûreté de conscience*; *le tribunal de la conscience*.

В українській мові фразеологічний концепт не представлений широко, лише двома лексемами: «ВІРА» та до «ВІРА».

Віра

І -и, ж.

1) Упевненість у чомусь, у здійсненні чого-небудь. || у кого. Впевненість у позитивних якостях кого-небудь, у правильності, розумності чіткої поведінки.

2) Те саме, що Віри не йметься кому – не віряться комусь.

Жити на віру – бути одруженим без офіційного оформлення шлюбу.

Приймати на віру – вірити у що-небудь без доказів.

3) рел. Визнання існування Бога, переконання в реальному існуванні чогось надприродного. || Те або інше релігійне вчення, віровизнання.

II виг. У мові моряків, будівельників і т. ін. – команда під час вантажних робіт, що означає: «піднімай!», «вгору!»; прот. майна.

III -и, ж. У Давній Русі – грошовий штраф на користь князя за вбивство вільної людини.

Довір'я я, с. Ставлення до кого-небудь, що виникає на основі віри в чіюсь правоту, чесність, щирість і таке інше.

До «ВІРА» -и, ж. Те саме, що довір'я.

Довіряти -яю, -яєш, недок., довірити, -рю, -риш, док.

1) неперех., кому, чому. Вірити кому-, чому-небудь, покладатися на кого-, що-небудь.

2) перех. Виявляти довір'я, доручати, передавати кому-небудь когось, щось.

3) перех. Ділитися з ким-небудь своїми думками, таємницями і таке інше.

Отже, в концепті «ВІРА» у французькій, англійській та українській лінгвосистемах закладена певна система загальнолюдських і національно-визначених цінностей, що дозволяє розглядати його як базовий компонент національної картини світу цих мов. У фразеологічних одиницях французької та англійської мов можемо прослідкувати вираз, який має значення віроломства, підступності, зрадництва, порушення клятви. Узагалі прослідковується діаметрально протилежні значення у фразеологічних одиницях. У французькій мові концепт «ВІРА» вербалізується також через поняття совісті, почуття морального обов'язку. Це також пов'язано з поняттями внутрішнього світу особистості, потребою врівноважити свій духовний світ і бути автономною особистістю. Людина сама судить свої вчинки, оцінює їх, дає поради, виховує себе. У середині кожної людини є совість, могутня сила. Фразеологізми можуть виконувати роль еталонів, стереотипів культурно-національного світобачення або вказувати на їх символічний характер. У цій якості вони виступають як мовні експоненти (носії) культурних знаків.

Висновки. Концепти, які стоять за фразеологічними утвореннями, не відрізняються від концептів, об'єктивованих словом, оскільки фразеологічні утворення з їх тенденцією формування єдиного поняття (концепту) реалізується у вигляді тих же когнітивних структур, що й лексеми. Отже, фразеологічні (за способом їх вербалізації) концепти можна досліджувати також як і лексичні. У мові відбилася властивість мислення людини, яка живе у природному й соціальному середовищі, переносити на свій внутрішній світ і його антропоморфні об'єкти, і біоморфні, і предметні характеристики. Здатність людини співвідносити явища з різних областей, виділяючи в них загальні ознаки, становить основу наявних у кожній культурі системи кодів.

Дослідження концепту «ВІРА» в англійській, французькій та українській мовах – це черговий крок до розгадки феномена національного характеру, розширення уявлень про мовну картину світу, розуміння специфіки іноземної культури, яка входить у розряд пріоритетів у сучасному глобалізованому світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авксентьев Л. Г. Сучасна українська мова. Фразеологія. Харків : Вища школа, 1988. 134 с.
2. Голубовська І. О., Корольов І. Р. Актуальні проблеми сучасної лінгвістики. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2011. 223 с.
3. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу. Київ : Логос, 2004. 284 с.
4. Демська-Кульчицька О. М. Фразеологія. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2006. 76 с.
5. Сосюр Фердінан де. Курс загальної лінгвістики / пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. Київ : Основи, 1998. 324 с.
6. Удовиченко Г. М. Загальне мовознавство. Історія лінгвістичних учень. Київ : «Вища школа», 1980. 217 с.
7. Biber Douglas, Reppen Randi (Editors). The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics. Cambridge University Press, 2015. 639 p.
8. Chollet I., Robert J.-M. Les Expressions Idiomatiques. Paris : CLE International, 2008. 113 p.
9. Gourmont Rémy de. Esthétique de la langue française. Paris : Société de mercure, 1899. 340 p.
10. Granger Sylviane, Meunier Fanny (Editors). Phraseology: An interdisciplinary perspective. John Benjamins, 2008. 422 p.
11. Gulland Daphne, Hinds-Howell David. The Penguin Dictionary of English Idioms. 2nd edition. London: Penguin Books, 1994. 305 с.
12. Skandera Paul (Editor). Phraseology and Culture in English. Mouton de Gruyter, 2007. 511 p.

REFERENCES

1. Avksentiyev L. G. Suchasna ukrainska mova. Fraseologia [Contemporary Ukrainian language. Phraseology] Harkiv : Vyscha schkola, 1988. 134p.
2. Golubovska I. O., Korolov I.P. Aktualni problemy suchasnoi lingvistyky [Actual problems of contemporary linguistics]. Kyiv: Publishing and Printing Center “Kiyv University”, 2011. 223 p.
3. Golubovska I.O. Etnichny osoblyvosti movnyh kartyn svity [Ethnic features of linguistic pictures of the world]. Kyiv: Logos, 2004. 284 p.
4. Demska – Kulchyzka O.M. Fraseologija [Phraseology]. Kyiv: Publishing House “Kyiv-Mohyla Academy”, 2006. 76 p.
5. Sossure Ferdinand de. Kurs zagalnoi lingvistyky [General Linguistics Course]. Pereklad z fr. A. Korniychuk, K. Tyschenko. Kyiv : Osnovy, 1998. 324 p.
6. Udovychenko G.M. Zagalne movoznavstvo. Istoriia linivistychnyh uchen. [General linguistics. History of linguistic students]. Kyiv : “Vyscha schkola” , 1980. 217 с.
7. Biber Douglas, Reppen Randi (Editors). The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics. Cambridge University Press, 2015. 639 p.
8. Chollet I., Robert J.-M. Les Expressions Idiomatiques. Paris : CLE International, 2008. 113 p.
9. Gourmont Rémy de. Esthétique de la langue française. Paris : Société de mercure, 1899. 340 p.
10. Granger Sylviane, Meunier Fanny (Editors). Phraseology: An interdisciplinary perspective. John Benjamins, 2008. 422 p.
11. Gulland Daphne, Hinds-Howell David. The Penguin Dictionary of English Idioms. 2nd edition. London: Penguin Books, 1994. 305 с.
12. Skandera Paul (Editor). Phraseology and Culture in English. Mouton de Gruyter, 2007. 511 p.

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.147:811:004

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204496>**Наталія ТИМОЩУК,**

orcid.org/0000-0001-5638-5825

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української та іноземних мов

Вінницького національного аграрного університету

(Вінниця, Україна) redish_fox15@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування лексичної компетентності студентів аграрних закладів вищої освіти. На думку автора, за допомогою комп'ютерних ресурсів можна ефективно організувати самостійну роботу студентів задля ознайомлення та тренування професійно орієнтованого лексичного матеріалу, адже вони уможливають доступ до фахової інформації іноземною мовою.

Використання електронних підручників є однією з основних форм організації роботи студентів. Публікація містить комплекс вправ електронного видання «Agricultural Vocabulary in Use», він являє собою серію завдань, спрямованих на вдосконалення засвоєння звукового, графічного та семантичного компонентів досліджуваних лексичних одиниць. Аналізоване електронне видання має на меті тренування та перевірку рівня засвоєння певного пласту професійної лексики студентами аграрних спеціальностей факультетів агрономії та лісівництва, технології виробництва та переробки продукції тваринництва та ветеринарії. Формування професійної лексичної компетентності має проходити в чотири етапи (ознайомлення з новим лексичним матеріалом, мовні, умовно-мовленнєві і мовленнєві тренування професійної лексики). При цьому задля оптимізації навчання мовні й умовно-мовленнєві вправи мають виконуватися студентами самостійно в позааудиторний час, у той час як на занятті в аудиторії більше часу необхідно приділяти ознайомленню з новими лексичними одиницями та виконанню мовленнєвих вправ із пройденим лексичним матеріалом.

Розроблений автором комплекс мовних і умовно-мовленнєвих вправ у навчально-методичному посібнику «Agricultural Vocabulary in Use» для формування професійної лексичної компетентності реалізований у вигляді електронного підручника з метою інтенсифікації процесу оволодіння професійною лексикою.

Ключові слова: інформаційні технології, іноземна мова, лексична компетентність, професійна лексика.

Nataliia TYMOSHCHUK,

orcid.org/0000-0001-5638-5825

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Languages

of Vinnytsia National Agrarian University

(Vinnytsia, Ukraine) redish_fox15@ukr.net

THE APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF LEXICAL COMPETENCE OF AGRICULTURAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS STUDENTS

The peculiarities of information and communication technologies application for the lexical competence forming of agricultural universities students are analyzed in the article. According to the author, it is possible to effectively organize student independent extracurricular work of professional vocabulary training using computer technologies because they provide access to professional information in foreign language.

The application of online tutorials is one of the main forms of student work. A foreign language is a subject that can and should use computer resources, but they should be used ancillary rather than a primary means of teaching. These resources suggest a new approach to the learning process through the use of new forms and methods of teaching a foreign language. The publication contains a set of exercises of the electronic textbook entitled Agricultural Vocabulary in Use. It is a series of tasks aimed at training and checking of audio, graphic and semantic components of a certain

layer of vocabulary. The analyzed electronic publication is for students of agrarian specialties of the faculties of agronomy and forestry, livestock production and processing technologies of animal products and veterinary science. The development of professional vocabulary competence should take place in four stages (introducing new lexical material, non-communicative, pre-communicative and communicative). In order to optimize learning, non-communicative and pre-communicative tasks should be performed by students at home. We think introducing new vocabulary and communicative tasks should dominate at lessons.

A set of non-communicative and pre-communicative exercises in the Agricultural Vocabulary in Use is implemented as an electronic textbook to intensify the process of mastering vocabulary. It is an educational and methodological manual for professional vocabulary development.

Key words: information technology, foreign language, lexical competence, professional vocabulary.

Постановка проблеми. У контексті сучасних освітніх реформ значна увага приділяється не лише професійній підготовці майбутнього фахівця, а й формуванню особистості, здатної адаптуватися до сучасних умов розвитку українського суспільства, яке нині почало усвідомлювати домінуючу роль мовної освіти. Фахівець, який володіє іноземною мовою, має кращі перспективи при працевлаштуванні, стажуванні за кордоном, участі в міжнародних проєктах і конференціях, ознайомленні із зарубіжним досвідом за фахом. На слухну думку Р. А. Кравця, в умовах інтеграції нашої держави в загальноєвропейський освітній, економічний і соціокультурний простір практичне оволодіння іноземною мовою також необхідне для реалізації такого аспекту професійної діяльності, як налагодження міжнародних контактів (Кравець, 2018: 98).

Загальновідомо, що в сучасному суспільстві англійська мова є однією з найчастіше вживаних для обміну інформацією між країнами, тому формування англійської мовленнєвої компетентності у студентів (майбутніх фахівців у своїй галузі) є важливим завданням для сучасної вищої школи, а навчання студентів немовних ЗВО фахової лексики має превалююче значення, адже успішність іншомовного професійного спілкування головним чином залежить від рівня володіння лексичними навичками, що забезпечує здатність розуміти та вживати необхідну лексичну одиницю в тій чи іншій комунікативній ситуації.

Аналіз досліджень. Проблема формування іншомовної лексичної компетентності в студентів немовних спеціальностей досліджувалася багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими (В. О. Артемов, Л. В. Банкевич, І. В. Баценко, І. М. Берман, В. Д. Борщовецька, Н. Г. Вишнякова, Ю. В. Гнаткевич, О. Ю. Долматовська, О. Б. Тарнопольський, V. F. Allen, R. Carter, M. Lewis, L. Taylor та ін.). В їхніх працях досліджено такі питання, як психолінгвістична природа рецептивних і репродуктивних лексичних навичок, зміст навчання професійного мовлення, принципи та критерії відбору лексики на різних етапах навчання, ними сформовано словники-мінімуми фахової лексики, розро-

блено відповідні вправи. Незважаючи на досить ґрунтовну розробленість цього питання і те, що пріоритетність набуття лексичних навичок визнається студентами, викладачі професійно орієнтованої мови зауважують, що саме лексична компетентність викликає труднощі в процесі навчання іноземної мови. Студентам аграрних спеціальностей бракує іншомовного активного вокабуляру, і вони не завжди є спроможними актуалізувати професійно орієнтовану лексику в мовленні.

Аналіз останніх публікацій засвідчує наявність у науково-педагогічній літературі досліджень проблеми використання новітніх комп'ютерних засобів у навчанні іноземної мови професійного спрямування. І. Булах, І. Дичківська, І. Городянський, Е. Полат досліджували застосування комп'ютерних технологій навчання; О. Кашина, О. Помету аналізували сучасні навчальні комп'ютерні програми; інноваційні технології навчання стали об'єктом наукових розвідок А. Нісімчука, О. Пехоти, О. Плугатарьової, І. Серповської; О. Андрущенко, І. Башмакова, О. Плотнікова, О. Черемська вивчали інноваційні підходи до навчання іноземної мови професійного спрямування.

Мета статті – дослідити особливості формування англійської професійної лексичної компетентності студентів аграрних ЗВО з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Інформаційні освітні технології з комплексом програм і устаткування та сукупністю технічних і дидактичних засобів поділяють на програмно-методичні (програми, методичні рекомендації, тематичні плани тощо); навчальні (навчальні програми, електронні підручники, словники, енциклопедії, довідники); контрольні (тестові та програми з оцінювання). Комп'ютерні програми залежно від методичних цілей поділяють на контролюючі, навчальні, тренувальні, демонстраційні, імітаційні, довідково-інформаційні, мультимедійні підручники тощо (Пометун, Пироженко, 2004: 35).

Іноземна мова є тим навчальним предметом, який може й має використовувати комп'ютерні ресурси, але як допоміжні, а не основні засоби

навчання. Ці ресурси припускають новий підхід до процесу навчання завдяки застосуванню нових форм і методів викладання іноземної мови. Вони дають змогу орієнтуватися на особистісні якості студента, використовувати іншомовну комунікацію як вміння «надавати інформацію іноземною мовою» з метою реалізації комунікативної діяльності суб'єкта (Угольков, 2004). Комп'ютерні навчальні програми з вивчення іноземної мови професійного спрямування дають змогу використовувати програмний продукт різного ступеня складності, залежно від особистого рівня знань студента, задовольняють вимоги комунікативного підходу, дозволяють ознайомитися зі словом як лексичною одиницею, зі значенням слова, лексичними шарами мови. Найбільш оптимально їх використовувати для стимулювання засвоєння іншомовних лексичних одиниць, демонстрації мовного зразка у вигляді діалогу, монологу чи цілісного комунікативного сюжету, аудіовізуальної ілюстрації змісту мовних зразків, створення фахової тематичної наочності (Андрущенко, 2012: 58).

На нашу думку, впровадження сучасних інформаційних технологій на заняттях з іноземної мови має низку методичних переваг: підвищення ефективності навчального процесу шляхом одночасного подання викладачем теоретичного матеріалу та демонстрації ілюстративного матеріалу з високим ступенем наочності; змога навчити студентів використовувати комп'ютерну техніку для вирішення навчальних і трудових цілей; організація індивідуальної роботи студентів, розвиток їх самостійності та творчості; підвищення мотивації за рахунок більшої «привабливості» комп'ютеравикладача, яка зростає завдяки мультимедійним ефектам; розвиток наочно-образного мислення, моторних і вербальних навичок студентів; формування навичок роботи з інформацією (Тимошук, Дакалюк, Гарник, 2010: 192).

Говорячи про формування професійно орієнтованої лексичної компетентності, варто зазначити, що комп'ютерні ресурси можуть і мають використовуватися в навчальному процесі, оскільки за їх допомогою можна ефективно організувати самостійну роботу студентів задля ознайомлення та тренування професійно орієнтованого лексичного матеріалу, адже вони уможливають доступ до інформації іноземною мовою в професійно орієнтованій сфері. Лексична компетентність є основою вдосконалення комунікативної компетентності, адже вона сприяє розумінню професійно орієнтованих текстів під час читання, аудіювання та професійно орієнтованого спілкування. Фахова лексика є складником лексичного мінімуму, необ-

хідного для формування професійно орієнтованої лексичної компетентності. Термінологічний мінімум – відібрана на основі спеціальних критеріїв сукупність лексичних одиниць, засвоєння яких забезпечує виконання програмних цільових настанов, повний список яких є обов'язковим вихідним орієнтиром для підготовки навчальних словників-мінімумів та інших дидактичних матеріалів, що використовуються для навчання термінології та контролю за її засвоєнням (Ярема, 2012: 202). Відібраний термінологічний мінімум є інструментом організації процесу засвоєння лексики в навчальних цілях. Принагідно зазначимо: комп'ютерні навчальні ресурси мають змогу постійно оновлювати навчальні матеріали, що є водночас необхідним і актуальним за умов перманентного реформування сучасної освіти.

Використання електронних підручників є однією з основних форм організації роботи студентів. Їх функціональність з іноземної мови не обмежується поданням студенту на екрані монітору навчального матеріалу, як правило, вони містять не лише теоретичний матеріал, а й різноманітні практичні завдання, мають словники, довідники та глосарій, характеризуються великою графічною наочністю, зручним інтерфейсом для користувача, їхньою невід'ємною складовою частиною є контрольний блок (завдання для самоперевірки та підсумкові завдання з кожної теми) (Тимошук, Дакалюк, Гарник, 2010: 194). Превалуючі, на думку Л. О. Хоменка та О. Ю. Балалаєвої, критерії якості електронного підручника або навчального посібника такі: висока якість змістовної частини; наявність визначеної концепції у використанні представлених продуктів і забезпечення їх достатньою кількістю методичних рекомендацій; наявність таких істотних властивостей, що можуть бути реалізовані винятково електронними засобами. Електронний підручник, в якому текстову та графічну інформацію вдало поєднано з аудіо- та відеофрагментами, дає змогу індивідуалізувати навчання. ЕП, на відміну від звичайного (друкованого) підручника, наділений інтерактивними можливостями: надання необхідної інформації студентам за запитом і контроль та оцінювання знань, умінь і навичок. Ще однією перевагою ЕП є його гнучкість: він легко змінюється, його просто доповнювати та поширювати (Хоменко, Балалаєва, 2005: 268).

Зарубіжні науковці виділяють такі типи комп'ютерних вправ для формування професійної лексичної компетентності, які є, на їх погляд, найбільш ефективними: *matching* – вправа на встановлення відповідності; *drag and drop task* – вправа на переміщення об'єктів за допомогою миші; *objects arranging* – вправа на впорядкування елементів за

допомогою миші; *multiple choice task* – вправа на вибір правильної відповіді з кількох запропонованих варіантів; *filling in the gaps* – заповнення пропусків у реченні; *word order task* – вправа на відновлення порядку слів; *word processing* – підготовка текстових фрагментів.

Комплекс вправ запропонованого автором електронного видання «Agricultural Vocabulary in Use» являє собою серію завдань, спрямованих на вдосконалення засвоєння звукового, графічного й семантичного компонентів досліджуваних лексичних одиниць. Подана вище типологія комп'ютерних вправ була використана як основна для підбору лексичних завдань аналізованого електронного підручника. Методика формування професійної лексичної компетентності на основі розробленого навчально-методичного видання «Agricultural Vocabulary in Use» може бути представлена у формі алгоритму (рис. 1).

Пояснення нового лексичного матеріалу має на меті виявлення семантичної різниці слів у рідній і англійській мовах, виділення основних словотворчих елементів. Етап мовного тренування передбачає виконання вправ, спрямованих на засвоєння звукового, графічного та семантичного компонентів досліджуваних лексичних одиниць на рівні слова та словосполучення. Передкомунікативне тренування – це виконання умовно-мовленнєвих вправ на рівні речення та надфразової єдності, завдання, спрямовані на засвоєння семантики лексичних одиниць. Заключний етап – виконання мовленнєвих вправ в аудиторії під керівництвом викладача.

«Agricultural Vocabulary in Use» має на меті тренування та перевірку рівня засвоєння певного

пласту професійної лексики студентами аграрних спеціальностей факультетів агрономії та лісівництва, технології виробництва та переробки продукції тваринництва та ветеринарії. Видання рекомендоване для самостійної роботи студентів у позааудиторний час, хоча його можна також використовувати і під час аудиторних занять.

Мовне тренування починається з виконання фонетичних вправ, спрямованих на засвоєння звукової і графічної форм іноземної професійної лексики та вдосконалення навичок орфоєпії та орфографії. Такі мовні завдання, як *match the following words and their transcription, add the missing sound / sounds, put the stress where it is needed*, студенти виконують самостійно.

Метою мовних вправ на рівні слова та словосполучення є засвоєння семантичного значення слова: *match English and Ukrainian equivalents; match synonyms; choose the odd word out; match the words and their definitions*.

Наприклад,

Match the notions with their meanings. Translate the sentences into Ukrainian.

- | | |
|------------------|---|
| 1. agriculture | a) the application of soil and plant sciences to land management and crop production; |
| 2. agronomy | b) an expert in soil management and field-crop production; |
| 3. crop | c) the practice of cultivating the land or raising stock; |
| 4. agronomist | d) cultivated plant that is grown commercially on a large scale; |
| 5. agriculturist | e) any plant that crowds out cultivated plants; |
| 6. weed | f) someone concerned with the science or business of cultivating the soil. |

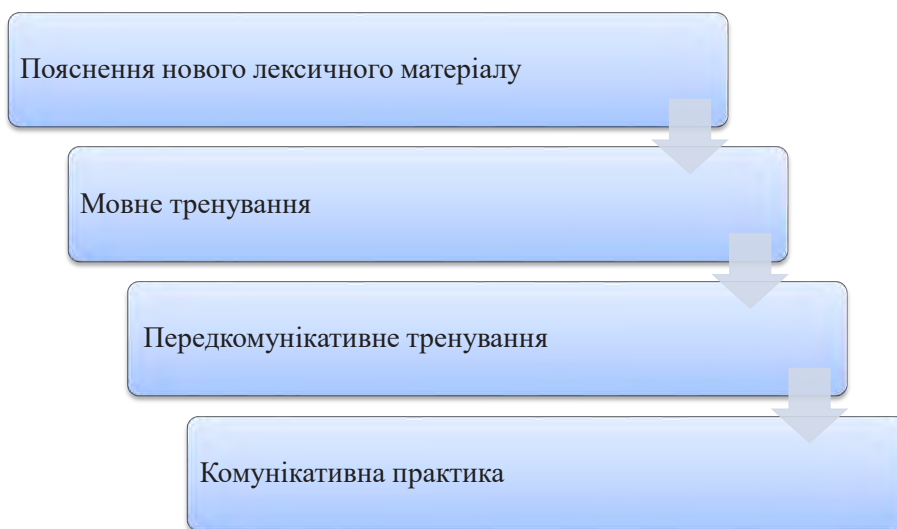


Рис. 1. Алгоритм формування професійної лексичної компетентності

Навчальне електронне видання «Agricultural Vocabulary in Use» містить також комплекс мовних вправ на рівні словосполучень для попередньої активізації лексичного матеріалу: *choose Ukrainian equivalents for the following English word-combinations; translate the following word-combinations into Ukrainian; make up word-combinations using the following words and translate them into Ukrainian.*

Передкомунікативне тренування передбачає виконання умовно-мовленнєвих вправ на рівні речення та надфразової єдності, воно сприяє формуванню семантичного поля за допомогою комплексу завдань, спрямованих на оволодіння мовленнєвою компетентністю і вироблення автоматизму сформованих навичок: *choose the appropriate word; use the appropriate word instead of its definition.*

Умовно-мовленнєві лексичні вправи на рівні речення та надфразової єдності є основним кроком до розвитку комунікативних навичок. Наведемо приклад умовно-мовленнєвої лексичної вправи:

Complete the text using the words from the box.

fresh; food; population; agronomic; agronomy (2); green; several

... is a science that helps to feed the world. We can call the ... as backbone of all agricultural

sciences, because soil and water management, with a view to achieving the production potential of high yielding varieties, in ... revolution, is exclusively an ... domain. Agronomists are able to synthesize production practices from fields of ... specialization. The problem of global food security remains unsolved. The increase in ... means a growing demand for ... in the world, whereas the essential factors in food production such as cultivated land and ... water are decreasing continuously.

Висновки. Отже, формування професійної лексичної компетентності має проходити в чотири етапи (ознайомлення з новим лексичним матеріалом, мовні, умовно-мовленнєві і мовленнєві тренування професійної лексики). При цьому з метою оптимізації навчання мовні й умовно-мовленнєві вправи мають виконуватися студентами самостійно в позааудиторний час, у той час як на занятті в аудиторії більше часу необхідно приділяти ознайомленню з новими лексичними одиницями та виконанню мовленнєвих вправ із пройденим лексичним матеріалом. Розроблений комплекс мовних і умовно-мовленнєвих вправ у навчально-методичному посібнику «Agricultural Vocabulary in Use» для формування професійної лексичної компетентності реалізований у вигляді електронного підручника з метою інтенсифікації процесу оволодіння професійною лексикою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кравець Р. А. Ділові імітаційно-рольові ігри на заняттях іноземної мови в професійній підготовці майбутніх економістів. *Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики: Всеукраїнський науково-виробничий журнал*. 2018. № 6 (34). С. 97–108.
2. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
3. Угольков В. В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2004. URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/74500>.
4. Андрущенко О. Англомовне професійне спілкування з використанням ІТ. *Відкритий урок*. 2012. № 1. С. 56–60.
5. Тимошук Н. М., Дакалюк О. О., Гарник А. А. Інформаційні технології у навчанні іноземній мові студентів-аграріїв. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. 2010. № 1. С. 192–195.
6. Ярема І. А. Зміст формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому говорінні студентів металургійних спеціальностей. *Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 1 (17). С. 197–203.
7. Хоменко Л. О., Балалаєва О. Ю. Досвід розробки методів дистанційного навчання іноземних мов у НАУ. *Наукові доповіді НАУ*. 2005. № 1. С. 258–270.

REFERENCES

1. Kravets R. A. Dilovi imitatsiino-rolovi ihry na zaniattiakh inozemnoi movy v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh ekonomistiv [Business imitation-role games at foreign language classes in the professional training of future economists]. *Ekonomika. Finansy. Menedzhment: aktualni pytannia nauky i praktyku*. 2018. № 6 (34). pp. 97–108 [in Ukrainian].
2. Pometun O. I., Pyrozhenko L. V. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid [Interactive learning technologies: theory, practice, experience]. Kyiv : A.S.K., 2004. 192 p. [in Ukrainian].
3. Ugolkov V. V. Kompyuternyye tehnologii kak sredstvo obucheniya inostrannym yazykam v vuze [Computer technologies as a means of teaching foreign languages at a university] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2004. URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/74500> [in Russian].
4. Andrushchenko O. Anhlomovne profesiine spilkuvannia z vykorystanniam IT [Professional speaking English using IT]. *Vidkrytyi urok*. 2012. No. 1. Pp. 56–60 [in Ukrainian].

5. Tymoshchuk N. M., Dakaliuk O. O., Harnyk A. A. Informatsiini tekhnolohii u navchanni inozemni movi studentiv-ahraryiv [Information technology in foreign language teaching to agrarian students]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy „Kyivskiy politekhnichnyi instytut”*. 2010. No. 1. Pp. 192–195 [in Ukrainian].

6. Yarema I. A. Zmist formuvannia anhlovnoi leksychnoi kompetentnosti v profesiino oriietovanomu hovorinni studentiv metalurhiinykh spetsialnostei [Content of formation of English-speaking lexical competence in professional speaking of students of metallurgical specialties]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Seria: Pedagogichni nauky*. 2012. Vyp. 1 (17). Pp. 197–203 [in Ukrainian].

7. Khomenko L. O., Balalaieva O. Yu. Dosvid rozrobky metodiv dystantsiinoho navchannia inozemnykh mov u NAU [Experience in the methods development of distance learning of foreign languages at NAU]. *Naukovi dopovidi NAU*. 2005. No. 1. Pp. 258–270 [in Ukrainian].

УДК 372.8:802

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204497>

Людмила ТИШАКОВА,
 orcid.org/0000-0001-9237-2730
 кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов
 Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка
 (Сєвєродонецьк, Луганська область, Україна) tishakova.lt@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються питання використання технологій кооперативного навчання на заняттях з англійської мови, які дають змогу змінювати форми діяльності студентів, зосереджувати увагу на виконанні головної мети заняття та сприяють досягненню ними високих результатів засвоєння знань. Визначається актуальність використання кооперативного навчання у вищих навчальних закладах України, відмінність кооперативної форми навчальної взаємодії від індивідуалістичної та головні переваги кооперативного навчання. В умовах глобалізації освіти та інтеграції України в європейський освітній простір особлива увага має приділятися вивченню та впровадженню в навчальний процес вищої школи України зарубіжного науково-практичного педагогічного досвіду. Найбільш значущими перевагами кооперативного навчання, на яких наголошують науковці, є підвищення академічних результатів студентів, розвиток здатності критично мислити, нестереотипно сприймати інших людей; позитивний психологічний клімат у групі, прагнення студентів до співробітництва та конструктивної соціалізації, наявність емпатійної реакції, взаємної підтримки, симпатії та тісних дружніх стосунків у колективі, позитивне ставлення студентів до навчання, викладачів та навчального закладу, особистісне зростання, високий рівень самоповаги та психічного здоров'я, яке виявляється в емоційній рівноваженості, усвідомленні особистісної індивідуальності, прояві довіри, оптимістичному сприйнятті світу й оточення.

Кооперативне навчання – це вид активного навчання, що передбачає кооперативну взаємодію студентів у малих групах для досягнення спільної навчальної мети. Нині існує велика кількість різноманітних моделей та методів кооперативного навчання, серед яких найбільш відомими є навчання в команді (Student Team Learning), метод Е. Аронсона «Мозаїка» (Jigsaw) та його модифікація (Jigsaw 2), розроблена Р. Славнім, навчання разом (Learning Together), кооперативні структури Кагана (Kagan Structures), групове дослідження (Group Investigation) та інші.

Аналіз психологічної, педагогічної та методичної літератури свідчить про те, що проблема кооперативного навчання на заняттях іноземної мови потребує подальших досліджень. Вітчизняні методисти працюють порівняно недавно над технологією кооперативного навчання, що свідчить про невелику кількість методичної літератури та методичних матеріалів із цієї проблеми.

Ключові слова: технологія кооперативного навчання, інтерактивне навчання, особистісно орієнтоване навчання, інтерактивні методи навчання іноземної мови, групові та колективні форми навчання.

Liudmyla TYSHAKOVA,
 orcid.org/0000-0001-9237-2730
 Candidate of Pedagogical Science,

Associate Professor of Foreign Language Department
 of Luhansk State University of Internal Affairs named after E. O. Didorenko
 (Sievierodonetsk, Lugansk region, Ukraine) tishakova.lt@ukr.net

USING TECHNOLOGY OF COOPERATIVE LEARNING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals with the topical issue of using cooperative learning in the Ukrainian higher educational institutions in the process of foreign language teaching. Technology of cooperative learning makes possible to improve the students' forms of activity, help to achieve the main aim and achieve higher results in mastering the students' knowledge of foreign languages. The topicality of using cooperative learning technology in Ukrainian higher educational institutions, the difference between cooperative forms of educational interaction from individualistic ones, the main advantages of it have been determined. In the context of globalization of education and integration of Ukraine into the European educational space, special attention of pedagogues should be paid to the study and implementation of foreign scientific and practical pedagogical experience in the educational process of Ukrainian higher educational institutions.

The most significant benefits of cooperative learning, emphasized by scholars, are increasing academic students' results; developing the ability to think critically, perceiving other people non-stereotyped; positive psychological climate in the group; students' desire for cooperation and constructive socialization; presence of empathetic reaction, mutual

support, sympathy and close friendships in the team; positive attitude of students to education, teachers and educational institution; personal growth; high level of self-esteem and mental health manifested in emotional balance, awareness of personal identity, confidence, optimistic perception of the world and the environment.

Cooperative learning is a type of active learning which involves cooperative interaction of students in small groups to achieve common learning aims. Today there are many different models and methods of cooperative learning. The most famous of them are: Student Team Learning, E. Aronson's Jigsaw Mosaic (Jigsaw) and his modification (Jigsaw 2) developed by R. Slavin, Learning Together, Kagan's Cooperative Structures (Group Investigation) etc.

Analysis of psychological, pedagogical and methodological literature shows that the problem of cooperative learning in foreign language classes needs further investigation. Methodologists in Ukraine have recently been working on cooperative learning technologies which show that there is a small amount of methodological literature and methodological materials on this problem.

Key words: *technology of cooperative learning, interactive learning, personality oriented learning, interactive methods of foreign language learning, group and collective forms of learning.*

Постановка проблеми. В умовах реформування шкільної та вищої освіти в Україні вища школа стає повністю автономною у виборі форм організації навчально-виховного процесу, методів і засобів реалізації змісту освіти. Збільшується об'єм індивідуалізованих форм роботи зі студентами разом із груповими і колективними формами. Концепція філологічної освіти орієнтує викладачів іноземної мови на те, що основним шляхом модернізації української вищої школи і філологічної освіти зокрема є її розвиток на принципах особистісно орієнтованого навчання.

Водночас методисти, що досліджують питання використання технологій кооперативного навчання на уроках англійської мови, вважають, що використання кооперативних технологій дає змогу змінювати форми діяльності учнів/студентів, зосереджувати увагу на головних питаннях заняття та сприяє досягненню ними високих результатів засвоєння знань. Все це є дуже важливим та актуальним нині, оскільки сприяє ефективному навчанню іноземної мови. Питання про використання технологій кооперативного навчання на уроках англійської мови є відкритим на цьому етапі. Тому ми вважаємо за доцільне розглянути і довести необхідність застосування технології кооперативного навчання на заняттях з іноземної мови.

Аналіз досліджень. Ми живемо під час широкого використання інформаційних технологій, у час, коли змінюються вимоги до підготовки майбутніх фахівців іноземної мови. Тому інформаційний підхід до навчання, який базується на традиційній методиці викладання, є застарілим. «Інтерактивний» підхід – це здатний до діалогу, взаємодії, співпраці. Мета інтерактивного навчання – створити комфортні умови для учнів, при яких кожен відчуває свою успішність. Це постійна активна взаємодія всіх учнів/студентів, взаємне навчання, коли вчитель і студент є рівноправними. Домінування одного учасника навчального процесу над іншими неможливе.

У книзі «Теорія і методика навчання» В. С. Кукушин визначає необхідність використання кооперативних технологій, які передбачають «взаємне збагачення учнів у групі, організацію спільних дій, що веде до активізації навчально-пізнавальних процесів, розподіл початкових дій і операцій» (Кукушин, 2005: 263).

Дослідники О. І. Пометун і Л. В. Піроженко визначають кооперативну форму навчальної діяльності як «форму організації навчання в малих групах учнів, які об'єднані загальною навчальною метою» (Пометун, Піроженко, 2004: 24). При цьому викладач керує процесом навчання за допомогою завдань, якими він спрямовує студентів на досягнення спільної мети. Все це дає змогу студентам співпрацювати зі своїми ровесниками, відкриває їм можливості у спілкуванні на заняттях та сприяє досягненню вищих результатів засвоєння знань, формування необхідних умінь та навичок.

Враховуючи відсутність у науковій літературі класифікації інтерактивних технологій кооперативного навчання, науковці визначили їх умовну класифікацію за формами навчання, в яких реалізуються інтерактивні технології. Такими моделями роботи є робота в парах, трійки «два-чотири-усі разом», «карусель», робота в малих групах, «акваріум».

В основі розробки методів кооперативного навчання лежить концепція А. Маслоу, який стверджує, що «кожен крок вперед можливий тільки тоді, коли забезпечується відчуття безпеки, коли рух в невідоме починається з безпечного домашнього порту» (Маслоу, 1968: 117).

Іншим ученим, який запропонував концепцію кооперативного навчання, є Д. Брюннер, який вважав, що людина має відповідати за інших, діяти разом заради досягнення мети (Бруннер, 1962: 15). У дослідженнях ефективності специфічних методів кооперативного навчання беруть участь й інші зарубіжні лінгвісти, педагоги та методисти. Саме вони розробляють технології кооперативного навчання, програми з використання цього методу,

проводять різноманітні тренінги для вчителів із технологій кооперативного навчання іноземної мови. Результати досліджень цих учених широко використовуються на заняттях з іноземної мови передовими українськими педагогами.

Найбільш відомими серед них є: Е. Аронсон, М. Байда, К. Вілліамс, Д. Едвардс, С. Каган, І. Кохен, Роджер і Девід Джонсони та ін. Відомими психологами, які досліджують проблему кооперативної мотивації, є Д. Брюннер, А. С. Границька, А. Н. Джурінський, В. К. Дьяченко, Р. С. Немов, Р. А. Утеєва та ін.

Метою статті є вивчення загальних і специфічних особливостей використання кооперативних технологій на уроках англійської мови та розробка загальної методики їх використання. Для досягнення мети нами були поставлені такі завдання: проаналізувати психолого-педагогічні та методичні дослідження з використання технологій кооперативного навчання при навчанні англійської мови; дослідити загальні та специфічні особливості у використанні кооперативних технологій навчання на уроках англійської мови; розробити проектну методику загального використання кооперативних технологій у процесі навчання іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. За останні роки відбулися значні зміни у викладанні іноземних мов. Змінилися навчальні плани, розробляються й успішно використовуються в навчанні іноземної мови нові форми і методи роботи на уроці та у позакласній діяльності, вивчається досвід зарубіжних шкіл. Вивчаючи досвід роботи викладачів вищих навчальних закладів, ми зазначаємо, що викладачі іноземної мови широко використовують технології кооперативного і групового навчання на уроках та позакласних заходах, досягають значних результатів у навчанні іноземних мов (Сисова, 2011: 40–57).

Загальновідомо, що сучасний вчитель має керуватися сучасними методиками, орієнтованими на особистісний підхід до учня, що сприяють формуванню особистості, яка здатна самостійно отримувати інформацію, оновлювати, коректувати й інтерпретувати її протягом усього свого життя.

Потенційне кооперативне навчання припускає досягнення інтелектуальної автономності людини та можливості розвитку соціальної компетентності. Відбувається це завдяки взаємодії п'яти основних компонентів.

Першим компонентом є позитивна взаємозалежність. Кожен студент, отримуючи частку завдання, має зрозуміти, що досягнення ним належного результату можливе, якщо той, хто зна-

ходиться поряд, досягне такого ж результату. Від отримання позитивного результату, безумовно, вирає і кожен окремо. Дослідники стверджують, що в групах кооперативного навчання має бути від двох до чотирьох студентів. Кожен у групі отримує таке завдання, виконання якого, з одного боку, доповнює діяльність інших, а з іншого боку – воно значуще для кожного окремо. Виникає відчуття причетності кожного студента до спільної діяльності, таким чином, формується позитивна взаємозалежність.

Другий компонент – структурована індивідуальна відповідальність. Діяльність кожного студента оцінюється за допомогою: а) індивідуального тестування кожного студента; б) пояснення кожним студентом своєму одногрупникові змісту вивченого ним матеріалу; в) спостереження за кожною групою і документування особистого внеску кожного студента. Мета заняття з використанням такої технології полягає у сприянні, щоб кожен студент став індивідуально сильнішим у його власній позиції. Студенти вивчають разом інформацію, яку вони можуть у подальшому використовувати індивідуально.

Третій компонент кооперативного навчання – забезпечення стимулювання студентами успіхів один одного (допомагаючи, сприяючи, підтримуючи, стимулюючи і схвалюючи зусилля один одного). Акцент робиться на тому, як вирішувати проблеми, яким чином учити знанням своїх однокурсників, як зв'язувати те, що вивчається зараз із тим, що вивчалось раніше.

Вербальні і невербальні реакції членів групи забезпечують важливий зворотний зв'язок діяльності студента. Студенти мають змогу пізнати один одного як на особистісному, так і на професійному рівнях.

Четвертий компонент – навчання студентів необхідних соціальних навичок і забезпечення їх використання. Успіх кооперативних зусиль вимагає сформованості соціальних навичок, як академічних навичок, так і навичок лідерства, а саме: прийняття рішення, створення довіри, комунікації і управління конфліктами.

П'ятий компонент кооперативного навчання – забезпечення того, щоб у студентів був час включитися у груповий процес (визначення способів вдосконалення процесу навчання студентів). Студенти фокусуються на постійному вдосконаленні процесів групової роботи шляхом опису того, які дії кожного з них були найбільш корисними для забезпечення ефективних робочих взаємин та чи всі члени групи досягли своїх навчальних цілей. Студенти ухвалюють рішення про те, які моделі

поведінки варто розвивати далі, а які – необхідно змінити. Результатом процесу групової роботи може бути: а) спрямування навчального процесу шляхом його спрощення (зменшення складності); б) позбавлення від непрофесійних і неналежних дій (процес, захищений від помилок); в) постійне вдосконалення навичок роботи в команді.

Забезпечення усіх перерахованих компонентів може сприяти здійсненню ефективного процесу з використанням технологій кооперативного навчання. Є багато різноманітних варіантів навчання у співпраці. Викладач у своїй практиці може урізноманітнити наявні варіанти за рахунок творчого ставлення до студентів, чітко дотримуючись основних принципів навчання у співпраці:

– групи учнів формуються викладачем до заняття, зрозуміло, з урахуванням психологічної сумісності студентів. При цьому в кожній групі мають бути сильний учень, середній і слабкий (якщо група складається з трьох учнів), хлопці та дівчата. Якщо група на практичних заняттях працює злагоджено, дружно, немає необхідності змінювати склад. Якщо робота за якихось причин не є ефективною, склад групи можна змінювати;

– групі дається одне завдання, але у процесі його виконання передбачається розподіл ролей між учасниками групи (ролі, зазвичай, розподіляються самими студентами, але в деяких випадках викладач може надати рекомендації);

– оцінюється робота не одного студента, а всієї групи (тобто оцінка ставиться одна на всю групу); важливо пам'ятати, що оцінюються не та іноді не стільки знання, а зусилля самих студентів у вирішенні проблем (у кожного студента своя «планка»). При цьому в низці випадків можна дати студентам змогу самим оцінювати результати (особливо проміжні) своєї праці;

– викладач сам вибирає учасника групи, який має надати звіт про виконання завдання. Це може бути слабкий студент (у нашому випадку це стосується головним чином лінгвістичних знань, граматичних явищ, лексичних одиниць тощо). Якщо він може доповісти результати спільної роботи групи, відповісти на питання іншої групи, значить, мета досягнута і група впоралася із завданням, бо мета будь-якого завдання – не формальне його виконання (правильне/неправильне рішення), а оволодіння навчальним матеріалом кожним учасником групи.

Українські викладачі іноземної мови постійно удосконалюють свої методи і форми роботи на практичних заняттях. Одним з інтерактивних методів роботи на практичних заняттях є кооперативне навчання. Прикладом такого заняття є заняття з

використанням технології «мозковий штурм», на якому викладач ставить перед студентами проблему, яку необхідно вирішити. При цьому підгрупа ділиться на малі групи і всі учасники штурму, які обдумують проблему, висувають свої власні ідеї для її вирішення. Після того, як всі ідеї вислухані, їх групують, аналізують та обговорюють.

Іншим ефективним кооперативним методом роботи на занятті з іноземної мови є метод «пошуку інформації». Для групи розробляються питання, відповіді на які можна знайти в різних джерелах, до яких належать дидактичні матеріали, підручники, курси (наприклад, English for Law Enforcement), доступні вебсайти (наприклад, Play Phrase.me, Correct English. ru) тощо. Студенти при цьому об'єднуються в групи, кожна з яких отримує додаткові питання з теми заняття. Визначається час на пошук і аналіз інформації. Наприкінці заняття оголошуються доповіді від кожної групи, а потім проблеми обговорюються та доповнюються учасниками інших груп. При цьому необхідно зазначити, що кожен студент, який бере участь в обговореннях, має бути зацікавлений у досягненні спільних цілей і відмінних результатів. Суттєво це залежить від заохочення студентів викладачем

На заняттях часто використовується метод «спільний проєкт», презентації, інтернет-проєкти, мета яких – пошук спільного вирішення проблеми. При цьому проблемні питання, які отримують групи, різні за змістом і висвітлюють проблему з різних сторін. У результаті саме з відповідей представників груп створюється спільний проєкт. Ще одним варіантом використання кооперативних технологій навчання на заняттях з англійської мови є метод «карусель», оскільки він є різновидом дебатів, які часто використовуються в роботі у вищих навчальних закладах. Популярною серед студентів, як було зазначено вище, є технологія «пошук інформації».

Робота в групах передбачає розподіл ролей і спільне вирішення проблем, завдань, які поставив викладач. Що стосується парної роботи, то така форма організації навчання також може бути використана на заняттях з іноземної мови. Незважаючи на широкі можливості застосування цієї технології на заняттях у вищій школі, викладачі застосовують лише деякі види парної роботи. Можна виділити найбільш популярні з них: драматизація діалогів, обговорення тексту, інтерв'ювання, редагування та оцінювання письмових робіт, оцінювання один одного тощо.

Висновки. Таким чином, кооперативне навчання в моделі «Навчання разом» передбачає тісну

міжособистісну взаємодію, в процесі якої студенти надають допомогу, підтримують, стимулюють навчальні зусилля один одного. Аналіз психологічної, педагогічної та методичної літератури свідчить про те, що проблема кооперативного навчання на заняттях з іноземної мови потребує подальших досліджень. Вітчизняні методисти працюють порів-

няно недавно над технологіями кооперативного навчання, що свідчить про невелику кількість методичної літератури та методичних матеріалів із цієї проблеми. Проведений аналіз проблеми використання технології кооперативного навчання на заняттях у вищій школі не вичерпує всіх аспектів проблеми, яка потребує подальшого вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байда М. В. Использование классических технологий кооперативного обучения на смешанных и перевернутых занятиях в процессе профессиональной подготовки учителей-филологов. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 4 (82). Педагогічні науки. 2015. С. 83–87.
2. Дж. Брунер. Процесс обучения / Под ред. А. Р. Лурия. Москва : АПН РСФСР, 1962, 82 с.
3. Кукушин В. С. Теория и методика обучения Ростов-на-Дону : Феникс, 2005, 474 с.
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології. Київ : Освіта, 2004. 326 с.
5. Сисоева С. Інтерактивні технології навчання дорослих. Навчально-методичний посібник. Київ : ВД „ЕКМО”, 2011. 324 с.
6. Circles of learning. Cooperation in the classroom/ [Johnson David W., Johnson Roger T., Holubec Edythe Johnson, Roy P]. Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1984. 89 p.
7. Kagan, S., Kagan, M. Cooperative learning. San Clemente, CA : Kagan Publishing, 2000, 479 p.
8. Maslow, A. H. Towards a psychology of being (2nd ed.). New York : Van Nostrand, 1968. 230 p.

REFERENCES

1. Baida, M. V. Ispolzovanie klassicheskikh tekhnologii kooperativnogo obucheniiia na smeshanykh i pereviernutykh zaniatiiakh v prozesse professionalnoi podgotovki uchitelei-filologov. [Using Classic Cooperative Learning Techniques in Blended Learning and Flipped Learning Classes in the Process of Language Teachers' Professional Training]. *Scientific Journal of Zhytomyr state university*. 2015, Nr. 4(82). Pedagogical Sciences, pp. 83–87 [in Russian].
2. Bruner, J. Protsess obucheniia. [J. Bruner. The Process of Education] / Editor A. R. Luriya. M. : APS RSFSR, 1962, 82 p. [in Russian].
3. Kukushin, V. S. Teoriya i metodika obucheniya. [Theory and Methodology of Learning]. Rostov on/D. : Fenix, 2005. 474 p. [in Russian].
4. Pometun, O. I., Pirozhenko, L. V. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnologii. [Contemporary lesson. Interactive technologies]. K.: Osvita, 2004, 326 p. [in Ukrainian].
5. Sysoieva S. Interaktyvni tekhnologii navchannia doroslykh [Interactive technologies of grown-up's learning]. Methodological Handout. K. : VD „ЕКМО”; 2011. 324 p. [in Ukrainian].
6. Circles of learning. Cooperation in the classroom/ [Johnson David W., Johnson Roger T., Holubec Edythe Johnson, Roy P]. Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1984. 89 p.
7. Kagan, S., Kagan, M. Cooperative learning. San Clemente, CA : Kagan Publishing, 2000, 479 p.
8. Maslow, A. H. Towards a psychology of being (2nd ed.). New York: Van Nostrand, 1968. 230 p.

Олена ТІТОВА,

orcid.org/0000-0002-6081-1812

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) *olena.titova@tsatu.edu.ua*

ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті висвітлено окремі змістовні та технологічні особливості розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів аграрного профілю під час оволодіння факультативним курсом «Вступ до інженерної творчості», який було запроваджено з метою ознайомлення студентів інженерних спеціальностей із предметом, особливостями та сучасними підходами майбутньої професії, а також із метою залучення їх до тих видів діяльності, які активізують розвиток творчого потенціалу майбутнього агроінженера. З урахуванням вимог до бакалаврів з агроінженерії в аграрних університетах відбувається перегляд та оновлення змісту, наявних підходів, технологій, форм, методів та засобів навчання. Домінуючі нині інформаційно-рецептивні та репродуктивні види діяльності активно доповнюються евристичними та творчими, що зумовило введення спеціального курсу, спрямованого на розвиток творчого потенціалу майбутнього інженера. Роль кожного виду діяльності в системі курсу визначалася метою заняття та залежала від етапу курсу, оскільки різні види діяльності, навички та уміння виступали і як мета, і як засіб навчання, і як засіб творчої діяльності. Курс дав змогу концептуально поєднати штучно розділені навчальні предмети через міжпредметні, технологічні та управлінські зв'язки, що максимально наблизило навчальну діяльність студентів до реальної професійної діяльності інженера. Розвиток творчого потенціалу та визначення подальших напрямів професійного зростання майбутніх агроінженерів відбувалися шляхом опанування алгоритму проектування та опрацювання окремих засобів, які застосовуються сучасними інженерами, що дало змогу студентам набутти досвіду у вирішенні конкретної проблеми. Результати творчої діяльності студентів під час оволодіння курсом накопичувалися у портфоліо, яке в подальшому дасть змогу майбутньому бакалавру з агроінженерії продемонструвати сформовані навички, ідеї, закінчені проекти, володіння певними знаннями, уміннями та засобами, необхідними для подальшої ефективної професійної діяльності.

Ключові слова: творчий потенціал інженера, професійна інженерна освіта, проектна діяльність, майбутні агроінженери, інновації.

Olena TITOVA,

orcid.org/0000-0002-6081-1812

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at Foreign Languages Department

at Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University

(Melitopol, Zaporozhye region, Ukraine) *olena.titova@tsatu.edu.ua*

CONTENT AND TECHNOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF A CREATIVE POTENTIAL FOR AGRICULTURAL ENGINEERING STUDENTS

The article presents some content and technological peculiarities of development of a creative potential for agricultural engineering students during the acquisition of the Introduction to Engineering special course which was introduced in order to familiarize engineering students with the subject, features and advanced approaches in their profession, as well as to engage them in those activities that could activate the agricultural engineer's creative potential. Considering the requirements for future bachelors in agricultural engineering, agrarian universities are reviewing and updating the content, existing teaching approaches, technologies, forms, methods and means. The dominant information-receptive and reproductive activities nowadays are actively being complemented by heuristic and creative ones, which led to the introduction of a special course aimed at developing the creative potential of the engineering students. The role of each activity in the course system was determined by the purpose of the lesson and depended on the stage of the course, since different activities, skills and abilities acted both as a goal and means of learning, as well as means of creative activity. The course allowed to combine in one concept artificially separated subjects through cross-curricular, interdisciplinary, technological and management links, which brought the student's learning activity closer to the real professional engineering activity. The development of the engineering students' creative potential and determination of future directions for their professional growth was provided due to mastering the algorithm of designing and processing of some advanced tools used by engineers. Consequently that enabled students to gain experience in solving a specific defined problem. The results of students' creative activity while having the course were being accumulated in the portfolio, which would give agricultural engineering bachelors an opportunity to demonstrate their skills, ideas, completed projects, possession of certain knowledge and means necessary for their further effective professional activity.

Key words: engineer's creative potential, engineering education, design activity, agricultural engineers, innovations.

Постановка проблеми. Організація освітнього процесу з підготовки майбутніх агроінженерів до інноваційної професійної діяльності має здійснюватися на наукових засадах, які нормують принципи, підходи та умови розвитку творчого потенціалу студентів, а також дають основу для визначення цілей і змісту освіти, характеру взаємодії педагога та студента та вибору форм і методів навчання для гарантованого досягнення прогнозованих результатів освіти. Означені наукові основи реалізуються у відповідному творчому освітньому середовищі, яке сприяє розвитку творчого потенціалу студентів інженерних спеціальностей через створені відповідні умови та обґрунтовано вибрані та застосовані педагогічні технології.

Аналіз досліджень. Світовий педагогічний досвід показує, що підготовка майбутнього інженера до професійної діяльності, яка включає виконання стандартних і нестандартних завдань, а також рішення різного роду та складності проблем, має розпочинатися з перших тижнів навчання в університеті. Вчені зауважують (Спектор, 2015; Трімер та Хейвз, 2015; Вріз, Клаассен та Камп, 2017), що здатності до самостійної технічної творчості потребують серйозного підґрунтя у вигляді інженерно-технічних та методологічних знань, а також професійного досвіду. Педагоги (Джеджула, 2015; Кошук, 2019) наголошують на особливостях професійної підготовки майбутніх фахівців з агроінженерії, що має бути націленою на ефективне рішення проблем агропромислового виробництва, пов'язаних із розробленням нового та експлуатацією наявного обладнання в умовах погіршення глобальної екологічної ситуації, швидкого розвитку технологій та «старіння» технічного оснащення агропромислових виробництв. Зазначені умови діяльності майбутніх агроінженерів та вимоги до їх професійної підготовки зумовлюють перегляд та оновлення змісту навчання і введення відповідних дисциплін до навчальних планів («Інновації в агроінженерії», «Інженерний менеджмент», «Управління проектами», «Основи технічної творчості», «Автоматизоване робоче місце інженера», «Мехатронні системи техніки в АПК»), а також форм, методів та засобів навчання, серед яких в аграрних університетах поки домінують інформаційно-рецептивні та репродуктивні (Джеджула, 2015; Кошук, 2019; Тітова, 2019).

Мета статті полягає у з'ясуванні змістово-технологічних особливостей розвитку творчого потенціалу майбутніх агроінженерів під час оволодіння факультативним курсом «Вступ до інженерної творчості».

Виклад основного матеріалу. Концептуальною ідеєю факультативного курсу «Вступ до інженерної творчості», запропонованого студентам II курсу спеціальності 208 «Агроінженерія» Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного, було положення про те, що з перших днів оволодіння фахом студенти інженерних спеціальностей мають усвідомлювати, в чому полягатиме їх професійна діяльність, місце творчості для інженера, як нині працюють інженери провідних компаній, які застосовують підходи, методи, прийоми, засоби тощо. Без перебільшення можна сказати, що зміст курсу окреслює зміст подальшої інженерної освіти, спрямованої на підготовку майбутнього агроінженера до інноваційної діяльності, закладаючи основи та напрями розвитку творчого потенціалу, інженерного мислення, самостійності, цілеспрямованості, впевненості та бажання постійно розвиватися, а також даючи змогу сформулювати необхідні навички для визначення проблеми, пошуку, винайдення та прийняття рішення, створення моделей для своїх ідей, застосування інженерних засобів, підготовки технічних звітів та презентацій. Крім того, зміст факультативу підбирався таким чином, щоб забезпечити органічний міждисциплінарний зв'язок, а також уможливити включення до програми підготовки студентів елементів навчального матеріалу проблемного характеру. Ці положення враховувалися в перебігу факультативних занять таким чином.

Насамперед варто зазначити, що зміст курсу та характер діяльності студентів і викладачів проектувалися так, щоб забезпечити позитивний вплив на творчий потенціал інженера. Особливістю курсу були короткі інтерактивні лекції-дискусії, під час яких студенти одночасно отримували необхідний мінімум теоретичного матеріалу та навчалися застосовувати отриману інформацію на практиці. Основні види діяльності включали аналіз, розмірковування, винахід, раціоналізаторство та проектування. При цьому введення будь-яких технік та методів діяльності супроводжувалося демонстрацією того, як вони працюють та використовуються на практиці інженерами провідних виробництв.

Курс розраховано на 30 академічних годин аудиторних занять протягом 15 навчальних тижнів. Через специфіку змісту курсу кількість часу на самостійну роботу суворо не регламентувалася, проте планувалася до 6 годин самостійної роботи на тиждень. Необхідна кількість часу на самостійну роботу визначалася індивідуально кожним студентом і не перевищувала запланованого ресурсу.

Після закінчення курсу прогнозувалося, що студенти отримають змогу:

1) засвоїти та застосовувати алгоритм інженерного проектування для визначення проблеми, її системного аналізу, пошуку або розроблення інженерних рішень, аргументованого вибору оптимального рішення, моделювання, тестування прототипу продукту або конструкції, яка відповідає певним вимогам та обмеженням, використовуючи основні методи управління проектною діяльністю;

2) використовувати відповідні інструменти та програмне забезпечення для збору та аналізу даних, для опису і прогнозування поведінки конструкцій та обґрунтування проектних рішень на основі відповідних моделей;

3) оцінювати якість власної роботи та роботи інших людей за допомогою відповідних методів;

4) скласти звіт про свою проектну діяльність та її результати, а також створювати мультимедійну презентацію результатів своєї творчої діяльності, дотримуючись певних вимог щодо стилю, формату, змісту, включаючи пояснення та обґрунтування основних аспектів проекту;

5) здійснювати саморефлексію щодо своїх сильних та слабких сторін, здобутих інженерних навичок, формування уявлення про інноваційну інженерну діяльність та визначення напряму власного потенційного внеску як інженера – «генератора ідей», інженера, який розробляє рішення, організує та реалізує проекти.

Орієнтовний навчально-тематичний план факультативу включав такі теми: *Інноваційна інженерна діяльність. Суть та алгоритм інженерного проектування. Визначення та аналіз проблеми. Техніки генерування ідей. Прийняття аргументованих рішень. Системи автоматичного проектування. Технічна комунікація. Методи управління проектом. Моделювання. Методи структурного аналізу. Основи автоматизації. Програмування Arduino. Оцінювання інженерного рішення. Фінансовий аналіз. Перспективи інженерної діяльності.* Коротко дамо характеристику змісту та формам діяльності студентів під час роботи на курсі.

Студентам пропонувалися інтерактивні мінілекції за всіма темами, які у вигляді діалогу допомагали засвоїти ключові поняття, а через демонстрацію способів та засобів діяльності – отримати певний інструктаж та основу для подальшого самостійного застосування. Крім того, у вигляді відеолекцій були представлені виступи провідних експертів інженерної галузі. Для інформаційної підтримки студенти отримували посилання на

безплатні відкриті освітні ресурси, з матеріалами яких вони могли працювати протягом навчання на курсі та після його закінчення, розвиваючи навички самостійного встановлення цілей навчання, пошуку, вибору ресурсів, прийомів та засобів навчання.

Зворотний зв'язок здійснювався в різних формах протягом усього курсу шляхом застосування дощок обговорення, де висвітлювалися питання, труднощі та проблеми, пов'язані з виконанням завдань, та рефлексії, яка була спрямована на покращення результатів творчої діяльності і здійснювалася за наданими критеріями, вказівками та рекомендаціями самостійно, іншими студентами (що є окремою діяльністю, націленою на опанування навичок надавати обґрунтовані змістовні відгуки однокурсникам) та викладачами-інструкторами.

Перше творче завдання включало створення оболонки для власного портфоліо на платформі Weebly зі сторінками «Про себе», «Навички», «Проекти» та «Питання і відповіді», що дало змогу студентам критично оцінити той матеріал, який вони опрацьовували протягом навчання на курсі, а також сформуванню власний «професійний портфель», який унаочнює різноманітні інженерні навички, уміння та власні розробки або проекти випускника, що накопичуються протягом навчання в університеті.

Курс включав два блоки. На заняттях першого блоку студенти отримували базову інформацію про інноваційну інженерну діяльність, місце, роль та ступінь відповідальності сучасного інженера, а також задачі, з якими фахівці мають справу та сучасні підходи, методи і засоби, якими оперують провідні експерти. Для засвоєння матеріалу та відпрацювання навичок, необхідних для розроблення інноваційних рішень, протягом 5 тижнів майбутні агроінженери працювали над першим проектом, для якого кожен студент визначав проблему і розроблював концептуальне рішення. Результатом мала стати «остаточна пропозиція» власного інженерного рішення «споживачеві» у вигляді презентації.

Робота над проектом починалася із введення теми «Визначення та аналіз проблеми», після чого учасники факультативу отримали завдання поміркувати над тими незручностями, з якими вони стикаються щодня і які можна класифікувати та вирішити як інженерну проблему з визначенням особливостей, потреб та вимог «споживача», які потім становлять основу для вигадання ідей, розроблення концепцій та прийняття рішень. На занятті «Техніки генерування ідей» студенти

отримували теоретичну інформацію та практичні рекомендації щодо методів мозкового штурму, техніки SCAMPER та методу «Випадковий стимул (Random Stimulus)», які потім було застосовано для винайдення ідей рішення визначеної раніше проблеми.

Наступний етап роботи над проектом потребував вибору із низки запропонованих рішень. На занятті «Прийняття аргументованих рішень» студенти засвоювали методiku обґрунтованого вибору з певної кількості рішень на основі раніше визначених критеріїв методом багатокритеріальної оптимізації, аналізуючи, як конструкція (або концепція інженерного рішення) відповідає потребам замовника.

Під час оволодіння курсом формувалися базові навички роботи з доступними для новачків системами САПР, сучасними засобами професійної комунікації, складання звітів, презентацій, технічної документації тощо.

Другий блок занять було присвячено роботі над груповим проектом. За легендою, до конструкторського бюро надійшло замовлення на розроблення польового розвідника. Групам студентів (3–4 учасники) надавалася змога самостійно уточнити вихідні дані (агрофон, на якому застосовується розвідник або культура, у процесі вирощування якої необхідні інноваційні інженерні рішення, а також призначення конструкції). Після визначення вихідних даних групи відпрацьовували вже відомий їм цикл проектування. Технічна сторона проекту передбачала вибір типу рушіїв та аналізу стійкості конструкції. Для виконання цієї частини проекту студенти отримували мінімальний обсяг теоретичної інформації з теорії тракторів і автомобілів, достатній для виконання нескладного аналізу за допомогою запропонованих програмних засобів.

Наступним кроком було введення елементів автоматизації окремих функцій конструкції. Метою цього кроку було поверхнєве знайомство з проблемою, встановлення міждисциплінарних зв'язків та введення поняття автоматизації, коли виключення людини з технологічного процесу вимагає від інженера-розробника особливо ретельного розмірковування та прогнозування результатів автоматизації конструкцій. На цьому етапі студенти отримували базову інформацію про цілі, переваги, напрями та засоби автоматизації, сучасні підходи до процесу автоматизації на прикладі застосування уніфікованої мови моделювання (Тітова, 2019), різновиду моделей, які допомагають візуально представляти поведінку конструкції чи взаємодію її з оточуючим

середовищем, а також типи сенсорів із посиленням на повноцінні курси відповідних дисциплін у подальшій підготовці на 3–4 роках навчання.

Після ґрунтовного аналізу своїх конструкцій як складних систем студенти додають ще одне уміння до своєї інженерної панелі інструментів, продовжуючи роботу з важливою задачею – автоматизацією окремих систем конструкції, навчаючись програмувати роботу пристрою таким чином, щоб вона відповідала розробленим на попередньому етапі моделям.

Завершуючи роботу над проектом, студенти опановували останні етапи процесу проектування, навчаючись тестувати, оцінювати розроблену конструкцію, розробляти і застосовувати тест для перевірки відповідності конструкції усім вимогам, які було визначено із «замовником» на початку роботи над проектом. Останньою процедурою був фінансовий аналіз конструкції, яку розроблювали студенти. Отримавши на лекції алгоритм розрахунків та приклади, студенти з'ясовували, чи є застосування конструкції вигідним або невигідним, до того ж їм було запропоновано поміркувати про те, як розроблена конструкція може використовуватися для отримання додаткового прибутку і що необхідно для цього покращити або переробити. Після закінчення проекту студенти мали скласти остаточний звіт, продемонструвавши навички роботи з технічною документацією, представити та захистити результати своєї творчої діяльності.

Варто зауважити, що про кожен крок, кожен «інструмент» (інженерний засіб) студенти звітували на сторінках свого портфоліо. Крім того, вони запрошувалися до оцінювання проміжних результатів, які отримували інші робочі групи, виступаючи «експертами», та обов'язково здійснювали саморефлексію з аналізом власного внеску в результат, який отримала група, на основі чого відбувалося оцінювання роботи кожного окремого студента. Для закріплення теоретичної інформації студентам пропонувалися проміжні тести.

Для активізації міжгрупової взаємодії була запроваджена «дошка обговорень», де студенти могли поділитися результатами з одногрупниками та отримати їх відгуки, поставити питання та обговорити труднощі. Крім того, інструктори також долучалися до участі в «дошці обговорень» зі студентами з метою надання додаткової інформації, розповсюдження позитивного досвіду, а також моніторингу стану на певних етапах та особливостей роботи своїх студентів. Слід зауважити, що до висловлень на дошці обгово-

рень висувалися певні вимоги (стиль, норма лексики, відсутність негативних відгуків та суворих суджень тощо).

Висновки. Підсумовуючи, варто зазначити, що факультативний курс «Вступ до інженерної творчості» здатен надати майбутнім інженерам необхідну базу, на основі якої в подальшому розвиватиметься творчий потенціал та визначатимуться подальші напрями професійного розвитку студентів агроінженерних спеціальностей. Шляхом опанування алгоритму проектування та опрацювання певних засобів, які застосовуються

сучасними інженерами, студенти усвідомлюють та набувають досвіду у вирішенні конкретної проблеми. Протягом навчання на курсі студенти поверхнево торкаються певних технічних питань, які за необхідності поглиблюються протягом подальшого навчання. Результати творчої діяльності, відображені у портфоліо, мають започаткувати накопичення серйозного «професійного портфелю» майбутнього інженера, який може застосовуватися для рекомендації потенційному роботодавцю, а також у майбутній професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дзеджула О. М. Сучасні освітні технології у професійній підготовці фахівців аграрного профілю : колективна монографія викладачів Вінницького національного аграрного університету та технологічно-промислового коледжу ВНАУ / За ред. О. М. Дзеджули. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 214 с.
2. Кошук О. Б. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2019. 38 с.
3. Spector, J. M. Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives. Routledge, 2015. 216 p.
4. Titova, O. A. Innovative tools for engineering creativity development. *Building academic connections: Proceedings of the 4th International Congress on Social Sciences and Humanities*. Vienna: Premier Publishing s.r.o., Accent Graphics Communications LLC, 2019. P. 3-6.
5. Trimmer, W., Hawes, P. Inquiry-based Learning for Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) Programs: A conceptual and practical resource for educators. *Inquiry-Based Learning for Science, Technology, Engineering, and Math (Stem) Programs: A Conceptual and Practical Resource for Educators. Innovations in Higher Education Teaching and Learning* / Ed. P. Blessinger, J. Carfora. United Kingdom : Emerald Group Publishing Limited, 2015.
6. Vries, P., Klaassen, R., Kamp, A. Emerging technologies in engineering education: can we make it work? *Proceedings of the 13th International CDIO Conference, University of Calgary*. Calgary, Canada, 2017.

REFERENCES

1. Dzhezdzhula, O. M. Suchasni osvityi tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv ahrarnoho profilu : kolektyvna monohrafiia vykladachiv Vinnytskoho natsionalnogo ahrarnoho universytetu ta tekhnolohichno-promyslovoho koledzhu VNAU / Ed. O. M. Dzhezdzhula. [Modern educational technologies in professional training of agrarian experts: a collective monograph of teachers of Vinnitsa National Agrarian University and VNAU College of Technology and Industry]. Vinnitsia : Nilan-LTD, 2015. 214 p. [in Ukrainian].
2. Koshuk, O. B. Teoretychni ta metodychni zasady formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv iz ahroinzhenerii. [Theoretical and methodical principles of forming professional competence of future specialists in agroengineering]. Dissertation abstract for obtaining the scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.04. Hlukhiv, 2019. 38 p. [in Ukrainian]
3. Spector, J. M. Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives. Routledge, 2015. 216 p. [in English]
4. Titova, O. A. Innovative tools for engineering creativity development. *Building academic connections: Proceedings of the 4th International Congress on Social Sciences and Humanities*. Vienna: Premier Publishing s.r.o., Accent Graphics Communications LLC, 2019. P. 3-6. [in English]
5. Trimmer, W., Hawes, P. Inquiry-based Learning for Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) Programs: A conceptual and practical resource for educators. *Inquiry-Based Learning for Science, Technology, Engineering, and Math (Stem) Programs: A Conceptual and Practical Resource for Educators. Innovations in Higher Education Teaching and Learning* / Ed. P. Blessinger, J. Carfora. United Kingdom : Emerald Group Publishing Limited, 2015. [in English]
6. Vries, P., Klaassen, R., Kamp, A. Emerging technologies in engineering education: can we make it work? *Proceedings of the 13th International CDIO Conference, University of Calgary*. Calgary, Canada, 2017. [in English].

УДК 378.046-021.68:37.091.2 (045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204499>

Ірина ТОЛМАЧОВА,
orcid.org/0000-0003-1584-7274
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
(Харків, Україна) *irina.tolmacheva@gmail.com*

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ» В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО РІВНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ

Аналіз сучасних наукових досліджень стану професійно-педагогічної підготовки здобувачів освітньо-наукового рівня доктора філософії дав змогу констатувати недостатнє висвітлення питань щодо забезпечення інноваційного характеру цього напрямку діяльності.

Наведено чинники, що зумовлюють важливість подальшої розробки та впровадження теоретичних та методичних аспектів удосконалення процесу професійно-педагогічної підготовки здобувачів освітньо-наукового рівня доктора філософії в педагогічному закладі вищої освіти.

На основі аналізу наукових розвідок та досвіду роботи схарактеризовано дидактичні підходи до реалізації освітнього компонента «Викладання у вищій школі» при підготовці аспірантів.

Було використано такі теоретичні методи дослідження: аналіз, порівняння, класифікація для визначення сучасних підходів до організації професійно-педагогічної підготовки здобувачів освітньо-наукового рівня доктора філософії; узагальнення для характеристики дидактичних аспектів реалізації освітнього компонента «Викладання у вищій школі» в процесі професійно-педагогічної підготовки аспірантів.

Представлено мету, завдання, змістові та організаційні аспекти роботи з аспірантами. Розкрито особливості проведення навчальних занять відповідно до вказаних принципів педагогічної освіти. Конкретизовано основні методи та форми роботи зі здобувачами освітньо-наукового рівня доктора філософії. Наведено приклади завдань, які було розроблено автором та запропоновано аспірантам.

Зазначено, що цілеспрямована реалізація підходів, запропонованих у статті, сприяє створенню необхідних умов для забезпечення інноваційного характеру професійно-педагогічної підготовки аспірантів.

Подальшого наукового аналізу потребують питання впровадження конструктивного досвіду зарубіжних практик із підготовки аспірантів у процесі реалізації освітнього компонента «Викладання у вищій школі».

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, освітній компонент «Викладання у вищій школі», освітньо-науковий рівень доктор філософії.

Iryna TOLMACHOVA,
orcid.org/0000-0003-1584-7274
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management
ME "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council
(Kharkiv, Ukraine) *irina.tolmacheva@gmail.com*

IMPLEMENTATION OF THE SUBJECT "TEACHING IN HIGHER EDUCATION" DURING THE TRAINING OF DOCTOR PHILOSOPHY EDUCATIONAL LEVELS

The analysis of modern scientific researches of the state of vocational and pedagogical training of applicants for the educational-scientific level Doctor of Philosophy has allowed the author to state insufficient coverage of the issues for providing the innovative character of this line of activity.

In this work, authors give the factors that determine the importance of further development and implementation of theoretical and methodological aspects of improving the process of professional and pedagogical training of applicants for the educational level Doctor of Philosophy in a pedagogical institution of higher education.

Besides this, on the basis of the analysis of scientific researches and work experience characterized didactic approaches to the implementation of the subject "Teaching in higher education" in the preparation of graduate students.

Furthermore, authors use the following theoretical research methods: analysis, comparison, classification (to determine the modern approaches to the organization of professional and pedagogical training of applicants for the educational-scientific level Doctor of Philosophy); generalization for characterization of didactic aspects for realization of subject "Teaching in higher education" in the course of vocational training of graduate students.

Authors present the purpose, tasks, content and organizational aspects of work with graduate students. Moreover, they revealed the peculiarities of conducting training sessions in accordance with the stated principles of pedagogical education. Additionally, in the work were specified the basic methods and forms of work with applicants for educational and scientific level of Doctor of Philosophy. Finally, were given examples of tasks that were developed by the author and offered to graduate students.

It is stated that purposeful implementation of the approaches proposed in the article contributes to creating the necessary conditions for ensuring the innovative character of vocational training of graduate students.

Further scientific analysis requires the introduction of a constructive experience of foreign graduate student training during the implementation of the subject "Teaching in higher education".

Key words: vocational training, subject "Teaching in higher education", educational-scientific level Doctor of Philosophy.

Постановка проблеми. Освітня галузь в Україні крізь призму нинішніх викликів суспільства та в ракурсі нового соціального замовлення набуває істотних змін. В. Андрущенко слушно зазначає: «<...> у відповідь на виклики інноваційного типу прогресу сучасна освіта (як за змістом, так і за основними технологіями) має стати інноваційною» (Андрущенко, 2019: 11). Отже, надзвичайної актуальності набуває завдання забезпечення інноваційного характеру процесу професійно-педагогічної підготовки на всіх рівнях вищої освіти.

Аналіз досліджень. Погоджуємося з думкою Г. Цветкової та Е. Панасенко: «Процес професійної підготовки перетворюється на процес нарощування та якісного зростання інтегративних властивостей фахівця, що є результатом синтезу базової професійно-педагогічної підготовки, практичного професійно-педагогічного досвіду та активної соціально-педагогічної позиції» (Цветкова, Панасенко, 2019: 55).

Ретроспективний аналіз наукових розвідок засвідчує, що проблематику організації професійно-педагогічної підготовки досліджували такі вчені, як О. Дубасенюк, О. Огієнко, С. Сисоєва, Г. Пономарьова, Л. Хомич та ін. Результатом професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти є становлення фахівця в галузі вищої освіти як суб'єкта інноваційної діяльності, в якого буде сформовано комплекс особистісних і професійних характеристик, спрямованих на успішне впровадження реформи освіти.

Питання організації професійно-педагогічної підготовки аспірантів стали предметом наукових студій О. Бухнісної, Л. Кондрашової, В. Павлової, Г. Полякової та ін.

Аналіз сучасних наукових розвідок стану професійно-педагогічної підготовки аспірантів дає підстави стверджувати, що нерозв'язаними залишаються суперечності між суттєвим зростанням вимог до результатів підготовки здобувачів освітньо-наукового рівня доктора філософії в умовах реформування системи освіти в Україні і недостатньою кількістю відповідних наукових досліджень

щодо забезпечення інноваційного характеру цього процесу.

До чинників, які зумовлюють важливість подальшої розробки та впровадження теоретичних та методичних аспектів удосконалення процесу професійно-педагогічної підготовки здобувачів освітньо-наукового рівня доктора філософії у ЗВО, необхідно зарахувати: особистісну спрямованість процесу освіти, в якому визначальним є не соціум, а людина з її неповторністю, прагненням до змін; специфіку задач, які стоять перед сучасною вищою педагогічною освітою; багатовекторність професійної діяльності науково-педагогічного працівника; зміну ієрархії функцій викладача з пріоритетом культуротворчої функції; необхідність цілеспрямованого формування в аспірантів готовності до здійснення професійної діяльності на інноваційних засадах.

Мета статті – на основі аналізу наукових розвідок та досвіду роботи схарактеризувати дидактичні підходи до реалізації освітнього компонента «Викладання у вищій школі» в процесі професійно-педагогічної підготовки здобувачів освітньо-наукового рівня доктора філософії в педагогічному ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети було використано такі теоретичні методи дослідження: аналіз, порівняння, класифікація для визначення сучасних підходів до організації професійно-педагогічної підготовки здобувачів освітньо-наукового рівня доктора філософії; узагальнення для характеристики дидактичних аспектів реалізації освітнього компонента «Викладання у вищій школі» в процесі професійно-педагогічної підготовки аспірантів.

Поступово змінюється та вдосконалюється правова база, що регулює та регламентує механізми функціонування системи освіти в Україні. Методологічним підґрунтям роботи з професійно-педагогічної підготовки аспірантів виступають основні положення законодавчих актів та нормативно-правових документів про реформування вищої освіти та результати сучасних

науково-педагогічних досліджень українських науковців.

Зокрема, необхідно вказати на положення, задекларовані Законом України «Про освіту», щодо характеристики третього (освітньо-наукового/освітньо-творчого) рівня вищої освіти, який відповідає дев'ятому рівню Національної рамки кваліфікацій: «Дев'ятий рівень Національної рамки кваліфікацій визначає здатність особи розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики» (Закон України «Про освіту», 2017).

Освітній компонент «Викладання у вищій школі» зараховано до освітньої складової частини підготовки аспірантів першого року навчання (галузь знань 01 Освіта, спеціальність 011 Науки про освіту, освітньо-науковий рівень доктор філософії).

На вивчення освітнього компонента відведено 90 год. (3 кредити ECTS), із них 14 год. – лекції, 14 год. – практичні заняття, 62 год. – самостійна робота. Опанування освітнього компонента завершується заліком (2 семестр).

Мета впровадження освітнього компонента «Викладання у вищій школі» – надання здобувачам освітньо-наукового рівня доктора філософії цілісної і логічно-послідовної системи знань про дидактику підготовки майбутніх фахівців у ЗВО, розкриття методології та методики викладання дисциплін у системі вищої освіти, сприяння формуванню готовності до здійснення професійної діяльності на інноваційних засадах.

Реалізація цієї мети передбачає розв'язання таких завдань: розкриття теоретичних засад викладання у вищій школі як важливої складової частини сучасного освітнього процесу; ознайомлення здобувачів освітньо-наукового рівня доктора філософії зі структурою і змістом навчального процесу у ЗВО; висвітлення суті й особливостей форм та методів викладання у вищій школі; сприяння оволодінню сучасними формами та методами освітньої взаємодії зі студентами й методами оцінювання; навчання планувати, організовувати та аналізувати різноманітні види навчальних і позааудиторних занять та відповідні контрольні заходи; забезпечення набуття аспірантами початкового досвіду ведення науково-методичної роботи та методичної документації; ознайомлення з кращим педагогічним досвідом викладачів ЗВО України; сприяння подальшому здійсненню аспірантами інформальної освіти, побудові ними своєї освітньо-професійної траєкторії та формуванню в них

готовності до здійснення професійної діяльності на інноваційних засадах.

Зміст освітнього компонента розроблено нами в результаті аналізу психолого-педагогічних розвідок вітчизняних дослідників модернізації процесу професійно-педагогічної підготовки в закладах вищої освіти, з урахуванням досвіду провідних педагогічних ЗВО України. Освітній компонент складається з двох змістових модулів: «Теоретичні засади викладання у ЗВО»; «Методичні аспекти викладання у ЗВО». Опановуючи освітній компонент, кожен аспірант поступово з'ясував роль та місце науково-педагогічного працівника в сучасному освітньому процесі ЗВО, оволодів теоретичними засадами та практичними вміннями й навичками викладацької діяльності як інноваційної за своїм характером, визначив рівень оволодіння професійною компетентністю та спланував траєкторію професійного саморозвитку.

У процесі вивчення кожної теми було забезпечено поступову реалізацію сукупності взаємозумовлених елементів навчально-пізнавальної діяльності: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-оцінного.

Філософсько-методологічні принципи, покладені в основу педагогічної освіти в Європейському просторі, є ключовими положеннями, що визначають підходи до реалізації певного освітнього компонента. Основними серед них є принципи людиноцентризму, доступності, науковості, системності, індивідуального підходу, практики, творчості, академічної автономії, креативності та інноваційного розвитку (Педагогічна Конституція Європи, 2013).

Для з'ясування рівня сформованості в аспірантів професійно важливих якостей науково-педагогічного працівника їм було надано пакет діагностичних методик, а саме: «Діагностика рівня комунікабельності» (за В. Ряховським), тест «Який Ви лектор» (за М. Станкіним), «Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей майбутнього педагога», «Діагностична карта педагогічної оцінки та самооцінки готовності педагога до саморозвитку» тощо. Самоаналіз аспірантами результатів діагностики став дієвим стимулом для планування та уточнення ними індивідуальної освітньо-професійної траєкторії.

При виборі форм та методів роботи з аспірантами нами було взято до уваги систему педагогічних умінь викладача ЗВО, розроблену А. Кузьмінським: гностичні (уміння пізнавального й аналітичного змісту); проєктивні (уміння прогнозувати, створювати об'єкт як певну цілісність в уяві, визначати прогноз професійної

діяльності); конструктивні (уміння створювати реальну модель спланованої діяльності); комунікативні (уміння спілкуватися зі слухачами); організаційські (здатність реалізовувати план діяльності); креативні (творчі) вміння (Кузьмінський, 2010).

У процесі реалізації освітнього компонента перевага надавалася активним та інтерактивним методам навчання, таким як лекція із зупинками, методи критичного мислення, дискусії, рольові ігри, створення мультимедійних презентацій, інтелектуальних карт, аналіз проблемних питань, робота в міжнародних наукометричних базах тощо. Зокрема, під час навчальних занять було організовано студентоцентроване й проблемно орієнтоване навчання з формуванням у майбутніх науково-педагогічних працівників компетентностей, необхідних для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у професійній галузі, що сприяло поступовому становленню в аспірантів особистісно-індивідуального стилю педагогічної діяльності й було безпосередньо пов'язано з виявом ними соціальних навичок (softskills) та їх подальшим формуванням.

У темах доповідей та презентацій було відображено фундаментальні засади організації освітнього процесу у ЗВО та сучасні тенденції забезпечення інноваційного характеру вищої педагогічної освіти: «Основні положення Закону України «Про вищу освіту»», «Цілі і цінності сучасної вищої освіти», «Характеристика «Педагогічної Конституції Європи»», «Професійна компетентність сучасного викладача», «Педагогічний ЗВО як середовище розвитку», «Моніторинг ефективності освітнього процесу у ЗВО», «Академічна мобільність сучасного педагога», «Навчально-методичний комплекс освітнього компонента: характеристика та розробка», «Навчальний курс: характеристика та розробка», «Формування професійної компетентності в майбутніх педагогів», «Використання метода портфоліо в ЗВО», «Нова українська школа: сучасний учитель як провідник змін» та ін.

Здобувачі освітньо-наукового рівня доктора філософії аналізували проблемні питання: «У чому виявляються зв'язки формальної, неформальної та інформальної освіти?»; «У чому полягає допомога викладача здобувачеві вищої освіти у побудові та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії?»; «Як рівень професійної майстерності викладача впливає на формування навчальної мотивації у здобувачів вищої освіти?»; «У чому виявляється потенціал медіаграмотності у становленні сучасного педагога?» тощо.

Представимо приклади завдань, запропонованих аспірантам у процесі занять та самостійної роботи.

Визначте комплекс компетентностей, якими необхідно володіти викладачеві для забезпечення освітнього процесу у ЗВО відповідно до сучасних викликів.

Проаналізуйте думку І. Канта «Не думок треба вчити, а уміння думати» з точки зору сучасних вимог до вибору методів навчання в педагогічному ЗВО.

Сформулюйте правила, за умов дотримання яких ефективність лекції із задалегідь запланованими помилками підвищується.

Визначте 5 ознак інноваційної лекції як засобу формування педагогічної рефлексії в майбутніх учителів.

Проаналізуйте можливості педагогічної практики «Перші дні дитини в школі» для формування професійної компетентності в майбутніх учителів початкової школи.

Змодельуйте навчальну ситуацію, зорієнтовану на формування педагогічної рефлексії в майбутніх учителів у процесі вивчення теми «Характеристика педагогічної діяльності» (освітній компонент «Загальна педагогіка»).

Складіть бібліографію до теми «Сучасні підходи до організації та проведення практичних занять».

Складіть опорну схему «Навчально-методичний комплекс освітнього компонента».

Напишіть синквейн на тему «Суб'єкт-суб'єктна взаємодія у ЗВО».

Складіть програму професійного саморозвитку в умовах реформування системи вищої освіти.

Наведемо приклад виконання аспірантами завдань.

Студентам було запропоновано в груповій роботі до кожної літери слова «творчість» добрати та записати професійні та особистісні якості, що характеризують сучасного викладача. Аспіранти надали такі характеристики:

Т – талановитий, толерантний, терплячий;

В – відповідальний, високоінтелектуальний, вихований, впевнений, ввічливий, вольовий;

О – оригінальний, об'єктивний, оптимістичний;

Р – розумний, розсудливий, рішучий, різний;

Ч – чесний, чуйний, чемний;

І – імпровізуючий, інтелігентний, інноваційний;

С – сумлінний, старанний, серйозний, справедливий, самостійний;

Т – творчий, темпераментний;

Ь.

Вважаємо, що використання пакету розроблених матеріалів сприяло забезпеченню контекстного

характеру навчання та зверненню учасників освітнього процесу до реалій сьогодення, набуттю аспірантами досвіду розв'язання типових та дослідницьких завдань у процесі викладацької діяльності.

За нашими спостереженнями, систематичне використання викладачем комплексу активних та інтерактивних методів навчання, з одного боку, й виконання творчих завдань аспірантами, з іншого боку, сприяло подальшому формуванню в здобувачів освітньо-наукового рівня доктора філософії професійної мотивації, становленню рефлексивної позиції, набуттю досвіду здійснення інтелектуальної творчості, об'єктивації викладацької діяльності, відкриттю в собі нових професійних можливостей, розумінню психологічних особливостей сучасного студента, що, своєю чергою, позитивно вплинуло на формування готовності до здійснення професійної діяльності відповідно до сучасних викликів.

Приєднуємося до думки О. Топузова, О. Малихіна та Т. Опалюк: «Навчальна взаємодія є свого роду педагогічним інструментом забезпечення діалогізації в процесі опрацювання навчального матеріалу, вона покликана не лише оптимізувати процес, а й спрямувати його на адаптацію студентів до майбутньої професійної діяльності, інноваційних технологій організації навчання» (Топузов, Малихін, Опалюк, 2018: 185). Всі заняття зі студентами було організовано на засадах діалогу та партнерської взаємодії.

Здобувачам освітньо-наукового рівня доктора філософії надавалися рекомендації щодо академічного розвитку та формування індивідуальної освітньо-професійної траєкторії. Наприклад, у процесі консультацій пропонувалася інформація щодо участі в професійно орієнтованих курсах, тренінгах, школах-семінарах, онлайн-курсах та вебінарах тощо.

На першому занятті аспіранти були поінформовані щодо цілей, змісту та очікуваних результатів навчання, порядку й критеріїв поточного оцінювання, модульного та підсумкового контролю.

Контроль та оцінювання в межах освітнього компонента здійснювалися з дотриманням принципів системності, систематичності, диференційованості, об'єктивності, умотивованості оцінок; вимогливості. Було розроблено пакет контрольних оцінювальних матеріалів. Форми, методи контролю знань та критерії оцінювання було використано відповідно до нормативних документів ЗВО.

Задля здійснення зворотного зв'язку та визначення напрямів подальшого вдосконалення процесу викладання освітнього компонента «Викладання у вищій школі» нами було письмово проведено підсумкову рефлексію, в процесі якої здобувачі освітньо-наукового рівня доктора філософії зазначили важливість поєднання в освітньому процесі фундаментальної теоретичної підготовки та сучасних освітніх інструментів. Вони звернули увагу на високу ефективність систематичного виконання дослідницьких завдань у процесі вивчення освітнього компонента «Викладання у вищій школі». Аспіранти наголосили на важливості набуття ними досвіду виконання творчих завдань та подальшого використання цього досвіду у викладацькій діяльності.

Висновки. Таким чином, важливою складовою частиною професійно-педагогічної підготовки аспірантів відповідно до сучасних викликів виступає ефективна реалізація освітніх компонентів. Представлені в статті підходи до забезпечення освітнього компонента «Викладання у вищій школі» в педагогічному ЗВО доповнюють теорію та практику професійно-педагогічної підготовки здобувачів освітньо-наукового ступеня доктора філософії через створення необхідних умов для забезпечення її інноваційного характеру.

Проведене дослідження не претендує на повноту та вичерпність розгляду досліджуваної проблеми. Подальшого наукового аналізу потребують питання впровадження конструктивного досвіду зарубіжних практик із підготовки аспірантів у процесі реалізації освітнього компонента «Викладання у вищій школі».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. Глобальні тренди розвитку освіти XXI століття. *Вища освіта України*. 2019. № 3. С. 5–14.
2. Кузьмінський А. І. Педагогічна майстерність викладача вищої школи та її вплив на якість навчання. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*: е-журнал. 2010. Випуск 2. URL: <https://cutt.ly/DrRbfl0> (дата звернення: 10.01.2020).
3. Педагогічна Конституція Європи. URL: <http://iscs-journal.npu.edu.ua/article/viewFile/74119/69552> (дата звернення: 10.01.2020).
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII (зі змінами № 2745-VIII від 06.06.2019 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.01.2020).
5. Топузов О. М., Малихін О. В., Опалюк Т. Л. Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя : навч. посібник. Київ : Педагогічна думка, 2018. 292 с.
6. Цветкова Г., Панасенко Е. Моніторинг якості підготовки магістрів педагогічного профілю: критерії та показники. *Вища освіта України*. 2019. № 1. С. 53–61.

REFERENCES

1. Andrushchenko V. Hlobalni trendy rozvytku osvity XXI stolittia [Global trends in the development of education in the 21st century]. *Higher education in Ukraine*. 2019. Nr 3. pp. 5–14. [in Ukrainian].
2. Kuzminskyi A. I. Pedahohichna maisternist vykladacha vyshchoi shkoly ta yii vplyv na yakist navchannia [Pedagogical skill of the teacher of the high school and its influence on quality of training]. *Pedagogical science: history, theory, practice, development trends*: e-journal. 2010. Vol. 2. URL: <https://cutt.ly/DrRbf10> (date of access 10.01.2020) [in Ukrainian].
3. Pedahohichna Konstytutsiia Yevropy [Pedagogical Constitution of Europe]. URL: <http://iscs-journal.npu.edu.ua/article/viewFile/74119/69552> (date of access 10.01.2020) [in Ukrainian].
4. Pro osvitu : Zakon Ukrainy [On education: Law of Ukraine]. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (date of access 10.01.2020) [in Ukrainian].
5. Topuzov O. M., Malykhin O. V., Opaliuk T. L. Pedahohichna maisternist: rozvytok profesiino-pedahohichnoi adaptivnosti ta sotsialnoi refleksii maibutnoho vchytelia : navch. posibnyk [Pedagogical mastery: development of professional and pedagogical adaptability and social reflection of the future teacher: Textbook]. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2018. 292 p. [in Ukrainian].
6. Tsvietkova H., Panasenko E. Monitorynh yakosti pidhotovky mahistriv pedahohichnoho profilu: kryterii ta pokaznyky [Monitoring the quality of training of masters of pedagogical profile: criteria and indicators]. *Higher education in Ukraine*. 2019. Nr 1. Pp. 53–61 [in Ukrainian].

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204716>**Катерина ТРЕТЬЯКОВА***orcid.org/0000-0001-6821-4652*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри методики викладання іноземних мов

Рівненського державного гуманітарного університету

(Рівне, Україна) *kmvim2012@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИЧНИХ КАЗОК В АСПЕКТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЇХ НАВЧАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

У праці визначено необхідність розробки нових прийомів навчання з використанням автентичного матеріалу. Наголошено, що збільшення обсягу іноземного матеріалу сприяє, крім підвищення якості навчання, розвитку універсальних навичок учіння. Пріоритетним завданням сучасної освіти є не лише збагачення студентів певним об'ємом знань, але й розвиток вміння отримувати, аналізувати, критично осмислювати нову інформацію, відчувати потребу в самоосвіті. У процесі вивчення іноземних мов формування лінгвокультурної компетенції стає можливим завдяки розширенню лінгвокраїнознавчого компонента в навчанні, казки ж, своєю чергою, повною мірою містять компоненти національної культури, відбивають картину світу певного народу, сповідують цінності та моральні норми.

Розвивальний потенціал казкової літератури є надзвичайно широким.

Освітні потенції дидактичної казки неможливо реалізувати без систематизації основних напрямів роботи з нею, без чітко окресленої мети її використання, методично розробленої послідовності впровадження казки в освітній процес. Підкреслено, що спровокувати інтерес та мотивацію, позитивний настрій, щирі емоції можна за допомогою дидактичних казок лише системно і цілеспрямовано. Використання дидактичної казки на заняттях іноземної мови, крім інтелектуального, цікавого, захоплюючого та естетичного навчання, розширення лінгвокультурного світогляду і пізнавальних інтересів має на меті пробудити бажання вчитись і пізнавати непізнані речі, розвивати творчість, мислення.

Використання казок на заняттях з іноземної мови дає змогу збагатити лексикон, якісніше засвоїти граматику, сформувати навички усної та письмової мовленнєвої комунікації.

Однією з найактуальніших проблем сучасної освіти є підготовка вмотивованого вчителя, який би творчо підходив до навчання та виховання. Саме дидактична казка є одним з ефективних методів мотивації учнів та подача навчального матеріалу.

Дидактичні казки придатні для подачі будь-якого навчального матеріалу, де абстрактні символи (цифри, букви, звуки, поняття та уявлення) «оживають», вибудовуючи казковий образ іноземного світу.

Ключові слова: казковий дискурс, повчальна казка, дидактична казка.

Kateryna TRETIAKOVA,*orcid.org/0000-0001-6821-4652*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of Methodology of Foreign Languages Teaching Department

Rivne State University of the Humanities

(Rivne, Ukraine) *kmvim2012@gmail.com*

PECULIARITIES OF DIDACTIC FAIRY TALES IN ASPECT OF REALIZATION OF THEIR TEACHING POTENTIAL

In the article it is dedicated the necessity of development of new methods of teaching with the help of authentic material. It is marked that the increase of volume of foreign materials, except upgrading quality of teaching, promotes development of universal skills of learning. Priority task of nowadays education is not only to enrich students by the certain volume of knowledge but also to development their ability to get, to analyse, critically comprehend new information, to feel requirement in self-education. Formation of linguocultural competence in learning foreign languages becomes possible due to the expansion of the linguistic component in studies, while fairy tales, in their turn, contain the components of national culture, reflect picture of the world of certain people, profess values and moral norms.

Cultivating potential of fairy tale literature is extraordinarily wide.

Educational potencies of didactic fairy tale are impossible to realize without systematization of basic work assignments, without sharp-edged aim of its usage, methodically worked out sequence of implementation of fairy tale in educational process. It is underlined, that to provoke interest and motivation, positive mood, sincere emotions it is possible by means of didactic fairy tales only systematically and purposefully. Using of didactic fairy tale in foreign language classes

except of intellectual, interesting, enthralling and aesthetic studies, expansion of linguocultural world view and cognitive interests has for an object to wake up a desire to study and cognize the ungot to know things, develop creativity, cognition.

The use of fairy tale in foreign language lessons allows to enrich lexicon, to master grammar more qualitative, improve skills in verbal and writing speech communication.

One of the most actual problems of modern education is preparation of well-motivated teacher that would go to the teaching and education creatively. Here didactic fairy tale is one of the effective methods of students' motivation and supplying of educational material.

Didactic fairy tales are suitable for any educational topic, where abstract symbols (numbers, letters, sounds, concepts and presentations) 'revive' by constructing fairy tale image of the foreign language world.

Key words: *fairy tale discourse, instructive fairy tale, didactic fairy tale.*

Постановка проблеми. Казковий дискурс формує дитячий світогляд, спричиняючи хвилю наслідувань і рецепцій. Світ казкової літератури є джерелом яскравої образності, скарбницею базових концептів національної культури. Попри це, навчальний потенціал казок досліджено в педагогічній науці недостатньо, а використання казок методично правильним чином потребує подальших розвідок і експериментів.

Аналіз досліджень. Нині вивчено різноманітні теоретичні аспекти казки, особливості роботи з нею, її вплив на дитину (В. О. Сухомлинський, Ш. О. Амонашвілі, А. О. Галич, М. Б. Лановик, І. П. Безпечний, Л. Ф. Дунаєвська, Н. А. Короткова, М. В. Кучинський, Н. С. Ференц та ін.). Більшість робіт зосереджені на походженні казки, її видах, функціях, особливостях побудови, проте неповною мірою досліджена дидактична казка як метод мотивації учнів, рушій пізнавальної та творчої діяльності (Абжамалова, Жданова: 2016, 778; Бочарникова: 2017, 10).

Мета статті – визначення навчального потенціалу англійської казкової дискурсу з урахуванням дидактичних цілей мовних особливостей. Досягнення окресленої мети вбачаємо в розв'язанні завдань з: 1) опису навчального резерву казкової літератури; 2) аналізу мовних особливостей дидактичних казок.

Основним методом дослідження є наукове спостереження.

Виклад основного матеріалу. Сучасна педагогіка розглядає казку як методичний прийом. Йдеться про так звані методичні казки – спеціально укладені тексти для реалізації виховної мети. Вони стають основою для обговорення вчинків героїв та самостійних умовиводів. Методична казка як навчальний матеріал ґрунтується на бажанні дітей наслідувати головних героїв, гратися в них. Тобто використання казок у педагогічному процесі – звернення потреби дітей в ігровій і навчальній діяльності.

Виходячи з тези про розвивальний потенціал будь-якої казки, педагогічна наука тим не менш виділяє саме дидактичні казки або навчальні/

повчальні казки. «Дидактична (навчальна) казка – це вид казки, скерований на образне уявлення і передачу учневі учбового матеріалу, а також розвиток у нього необхідних практичних вмінь і навичок, формування світогляду і творчого мислення» (Сьома, 2013: 62).

За такого розуміння як дидактична казка може розглядатися будь-який твір казкового жанру, що використовується як методичний посібник у практичній роботі вчителя іноземної мови. Використання казок, народних, літературних, поетичних (віршованих) тощо потребує сумлінної підготовки та ретельного планування роботи. Казка може використовуватися в роботі з дітьми різного віку, коли до уваги береться не лише рівень підготовленості учнів, а й скрупульозний підбір мовного матеріалу, адже у процесі використання казок враховуються не лише цілі, вік, але й задачі навчання, мотиваційна складова частина і прагнення учнів до нового.

В умовах сьогодення вивчення іноземної мови, зокрема англійської, починається задовго до школи. Попри дискусії щодо доцільності уведення дитини в незнайомий їй світ, шкільні педагоги мають прийняти це як даність, реалію, елемент сучасного педагогічного й освітнього простору. За таких умов саме навчальна казка стає частиною освіти у формах, доступних і прийнятних віковій дитини. «Казка дає можливість дитині зрозуміти сутність реальних речей і процесів. Вона в цікавому та унаочненому вигляді доносить цю інформацію до маленької людини» (Дарєєва, 2016: 136).

Методика роботи з іншомовною казкою передбачає такі етапи: 1) читання; 2) переклад; 3) переклад; 4) робота з новою лексику та граматику; 5) відповіді на запитання і виконання завдань за текстом; 6) інтерпретація тексту (інсценування, читання за ролями тощо).

Ця методика, безперечно, потребує уваги і щодо мовних особливостей казки. Це суто прагматичний аспект відбору мовного матеріалу.

Літературознавці і культурологи одностайні в тому, що в саме в казках якнайкраще проявляються риси національного менталітету. Так, у чарівних

казках Англії в героїв незвичні мотиви поведінки. Рідко трапляються сюжети, в яких герої хочуть досягти успіху, перемогти кого-небудь, заволодіти багатствами, здобути супернавичку тощо, на що багаті українські казки. Англійські казкові герої діють за зовнішніми обставинами, з почуття обов'язку аби власної пихи. Такі сюжети, на перший погляд, є ординарними, з іншого боку – вони більш гуманні й прості, без зайвого акценту на поганих людських рисах або амбіційності. Згадаємо тут і про традиційний, суто англійський гумор – тонкий, іронічний, дещо дивний, інколи ексцентричний.

У сюжеті можлива безліч дивних поворотів і деталей, як наприклад, у відомій англійській казці «Три поросятка» (Three Little Pigs), де проглядається ставлення англійців до свого житла, виражене прислів'ям *My house is my castle* (Мій дім – фортеця). Початок твору несе на собі риси характерної для англійських казок ексцентричності:

Once upon a time there were three little pigs and the time came for them to leave home and seek their fortunes. Before they left, their mother told them "Whatever you do, do it the best that you can because that's the way to get along in the world" (5). («Колись жило трійко маленьких поросятко і настав час покидати домівку, щоби шукати кращої долі. Перш ніж вони пішли, їхня мама сказала їм: «Щоби ви не робили, робіть це якомога краще, адже ви можете залишитися самі на світі»).

Англійці люблять факти, що і знайшло відбиток в англійських народних казках, сюжети яких сповнені фактів і деталей, сухих і точних. Казка може бути побудована на одних лише деталях, без звичної розв'язки і моралі, водночас різкі повороти сюжетної лінії та емоційні моменти взагалі відсутні. Ці та інші риси роблять англійську казку не чарівною, а звичайною розповіддю з повсякденного життя, занадто деталізованою і реалістичною.

Серед відмінностей англійської казки – не завжди щасливий кінець, деякі історії мають сумний, інколи жорстокий кінець. Так, у казці «Чарівна мазь» (Fairyt Ointment) головну героїню вдарив біс так, що вона стала сліпою на одне око. Розв'язка казки має менше повчальних моментів, ніж, наприклад, українські народні казки.

Зупинимося на віршованих англомовних казках. Поетична мова відмінна від звичайної прозової чи розмовної. Вона насичена яскравими образами, жвава, співоча, фонетично багата і завдяки рими та ритму легко сприймається. Інтуїтивно дитина надає перевагу саме таким творам; чіткі, дзвінкі, легкі для запам'ятовування рими,

притаманні дитячим віршованим казкам, дають змогу без зайвих зусиль швидко запам'ятати і самотійно відтворювати твір. Поетичні римовані твори вчать прислухатися до звучання слів, дають знання про фонетичні омоніми, синоніми тощо. Дитяча поезія багата на звукові повтори (алітерацію), співзвуччя, які розвивають артикуляцію, правильну вимову, водночас виховують особливе чуйне, вдумливе ставлення до літератури, прищеплюють розуміння і відчуття краси слів, мелодії, рими, ритму.

Точаться суперечки навколо використання двомовного віршованого матеріалу на уроках іноземної мови. Проте початковий етап, окрім методики занурення в мову, не може обійтися без використання рідної для дитини мови. Використання поетичних текстів полегшує запам'ятовування лексики, оскільки англійське слово у віршованому рядку римується з відомою дитині лексемою. Завданням вчителя стає корегування вимови.

CHILD, FAMILY, FATHER, MOTHER, BROTHER, SISTER

Хлопчик Ясь – це CHILD – дитина,

Має FAMILY – родину.

Є у нього FATHER – тато,

Є у нього MOTHER – мати,

Брата – BROTHER має, звісно.

А ще сестричку – SISTER! (6)

Безперечною перевагою такого роду казок є актуалізація ігрової ситуації. Діти приймають умови гри, що передбачають звуконаслідування, активізацію процесів фонематики, постановку правильної вимови. Прагматичний аспект такого роду завдань полягає в ранньому прищепленні уявлення про різницю мовних культур, розрізненні рідної та нерідної мови.

Використання білінгвального матеріалу прийнятне виключно на початковому етапі, введення автентичної англомовної казки доцільно починати з простого:

The bear says: gr-gr-gr.

The bee says: z-z-z.

The crow says: caw, caw.

The chick says: cheep-cheep.

The cow says: moo-moo.

The rooster says: cock-a-doodle-doo, crow-crow.

The dog says: bow-wow, arf-arf.

The cat (kitten) says: meow, meow, mew-mew.

The duck (duckling) says: quack-quack.

The elephant says: ugh, ugh.

The frog says: quack-quack, krik-krik.

The hog says: grunt-grunt.

The kangaroo says: r-r-r.

The lambkin says: ba-a-ba-a.

The lion says: r-r-r.

The owl says: to-who.

The pig says: oink, oink, squeal-squel.

The puppy says: bow-vow.

The snakes says: ch-ch.

The squirell says: keooo-keooo.....

Така казка дає змогу ввести в процес навчання лінгвокультурний та лінгвокраїнознавчий компонент на ранньому, початковому етапі як порівняльний елемент. Це уможливило розвиток уяви, наприклад, власні версії щодо відтворення звуків тварин у різних країнах.

Значущим є вичленування знайомих та нових лексем із притаманними їм відтінками значень та відбиттям лінгвокультурних реалій:

Higgledy Piggledy, my black hen,

She lays eggs for gentlemen;

Sometimes nine and sometimes ten,

Higgledy Piggledy, my black hen.

У мові англійської казки використовується зіставлення близьких за звучанням слів поспіль: звук [m] – misty moor (туманні болота), звук [f] – fiery fen (трясовина, що димить), звук [g] – glow and glimmer and gleam (блиск, що світиться і миготить). Цей досить поширений прийом мовної гри в казці має назву «алітерація», що полягає в обігруванні схожих звуків (голосний і приголосний). Наприклад, *I'm Duff of the Dolorous Doom* («Я пудинг з похмурого передбачення»), тут повторюється звук [d], а в українській – [п].

До особливостей англійської казкового дискурсу належать також часті лексичні і синтаксичні повтори, що зазвичай виконують римотвірну і комунікативну функції:

The three men placed their arms about each other's shoulders and laughed until they cried and cried until they laughed again («Троє чоловіків поклали свою зброю на плечі і сміялися, аж поки не розплакалися, і плакали, аж поки не засміялися знов»).

Окрім лексичних повторів (laugh, cry), спостерігаємо також прийом синтаксичного паралелізму.

Насичення тексту епітетами є не менш характерною ознакою казки, англійської зокрема: *haunted house* (дім із привидами), *wonderful woods* (чарівний ліс).

Оксюморон як вид художнього тропу є засобом творення мовної гри в словосполученнях типу *musical mud* (музична багнюка), коли відбувається сполучення несполучуваного, оскільки всі значення слова *mud* (багнюка, бруд, тина) несумісні семантично із прикметником *musical* (музичний, мелодійний).

Антитеза (різке протиставлення понять або явищ) – доволі часте явище англійської казки, вона посилює емоціональне забарвлення, підкреслюючи, виділяючи думку:

What's black is white,

What's red is blue,

What's dark is light,

What's true is true.

Розуміння та інтерпретація національно-культурної лексики, емоційно та стилістично забарвленої є складним поетапним процесом, що потребує набагато більше зусиль від учня.

Мовними особливостями таких казок є віршована форма, проста, часто звуконаслідувальна лексика, вживання усталених мовленнєвих формул, чіткі граматичні структури і патерни, прості синтаксичні структури, стилістично забарвлена мова.

Висновки. Досвід, накопичений методичною наукою, всі її досягнення та пошуки скеровані на розвиток вмінь і навичок, якісне набуття знань. Проте сучасність потребує принципово нових підходів – формування педагогіки розвитку. Гармонійно розвинута особистість сприймає світ в усьому його розмаїтті – практичному, духовному, історичному, естетичному тощо. Діти ХХІ століття, перебуваючи у стрімкому потоці інформації, швидко втрачають інтерес до отримання нових знань, якщо процес передачі знань є беземоційним і сухим.

У навчальному процесі казки є засобом творення природних комунікативних ситуацій. Казка спроможна дати тлумачення сутності реальних речей та процесів, цікаво і унаочнено донести інформацію. Тексти казок відповідають критеріям актуальності, пізнавальності, доступності та значущості, що зачіпає як ігрову, так і навчальну діяльність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абжамалова Н. Д., Жданова Э. А. К вопросу об изучении англоязычной литературной сказки в современной филологии. *Молодой учёный*. 2016. № 26. С. 778–781.
2. Бочарникова А. С. Особенности использования английской сказки на уроках английского языка в средней школе. Екатеринбург, 2017. 74 с.
3. Дарева О. А. Сказка как учебный текст в процессе обучения детей дошкольного возраста. *Вестник БГУ*. 2016. № 4. С. 135–142.
4. Сёма К. С. Использование дидактической сказки в процессе обучения иностранному языку. *Вестник МДПУ имя И. П. Шамякина*, 2013. С. 62–67.

5. The Three Little Pigs. URL: http://www.hellokids.com/c_14958/reading-learning/stories-for-children/animal-stories-for-kids/the-three-little-pigs (дата звернення: 07.02.2020)
6. Маршалова Т. Англійська мова – це чудово для малят. URL: <https://www.stihi.ru/2010/04/21/5397> (дата звернення: 07.02.2020)

REFERENCES

1. Abdzamalova N. D., Zdanova E. A. K voprosu ob izuchenii anglojazychnoj literaturnoj skazki v sovremennoj philologii [To the question of discovering English literary fairy tales in contemporary philology]. *Young scientist*. 2016. Nr 26. pp. 778–781. [in Russian].
2. Bocharnikova A. S. Osobennosti ispol'sovaniya anglijskoj skazki na uroках anglijskogo jazyka v srednej shkole. [Peculiarities of using English fairy tale at secondary school English lessons]. Yekaterinburg, 2017. 74 p. [in Russian].
3. Dareeva O. A. Skazka kak uchebnyj text v processe obuchenija detej doskol'nogo vozrasta. [Fairy tales as text in the process of teaching children of preschooling age]. *Vestnyk BSU*. 2016, Nr 4. Pp. 135–142. [in Russian].
4. Sema K. S. Ispol'zovaniye didakticheskoy skazki v processe obuchenija inostrannomu jazyku [Using of didactic fairy tale in the process of teaching foreign language]. *Vestnyk MDPU named after I. P. Shamjakin*. 2013. Pp. 62–67. [in Russian].
5. The Three Little Pigs. URL: http://www.hellokids.com/c_14958/reading-learning/stories-for-children/animal-stories-for-kids/the-three-little-pigs (дата звернення: 07.02.2020)
7. Marshalova T. Anglijs'ka mova dlja maljat – tse chudovo [English for children – it is nice]. URL: <https://www.stihi.ru/2010/04/21/5397> (дата звернення: 07.02.2020) [in Ukrainian and English]

Наталія ТРОФАЇЛА,
orcid.org/0000-0002-9865-6133
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) Trofailla_09@i.ua

ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ – ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ

У статті теоретично обґрунтовано емоційну стійкість педагогів, проведено її науковий аналіз, узагальнено та систематизовано інформацію з означеної проблеми, отриману з наукових джерел. Емоційна стійкість вважається одним із найважливіших чинників життєдіяльності людини й забезпечення ефективності її професійної діяльності, який залежить від вміння свідомо керувати своєю діяльністю, створювати оптимальний режим роботи, вміння дозувати і підтримувати психічне навантаження на тому рівні, який би забезпечував оптимальну працездатність, характер діяльності й успішність її виконання, вміння правильно оцінювати свої сили і знаходити ресурси для впевненої поведінки, свідомо керувати емоційним станом.

Увага вітчизняних та зарубіжних науковців до вивчення емоційної стійкості професіонала є цілком зрозумілою, адже виникнення більшості професійних проблем пов'язане з людським фактором, недостатньою стійкістю людини до емоціогенних впливів професійного середовища, що спричиняють виникнення несприятливих функціональних станів, зокрема емоційного напруження, емоційного вигорання. За висновками дослідників емоційна стійкість формується в процесі пристосування людини до складних ситуацій та екстремальних умов професійної діяльності.

На професійні якості педагога суттєво впливають індивідуальні особливості людини, які можуть не лише сприяти формуванню професійної майстерності і творчого підходу до трудової діяльності, а й перешкоджати професійному становленню (надмірна емоційність). У процесі професійної діяльності емоційна стійкість зменшує негативні емоційні впливи, попереджає стрес, сприяє появі готовності до дії у напружених ситуаціях. Це один із психологічних факторів надійності, ефективності й успіху діяльності в складних умовах професійної діяльності. Можна дійти висновку, що головним шляхом формування емоційної стійкості є опанування прийомів емоційної регуляції на психофізіологічному рівні, розвиток та вдосконалення індивідуальних властивостей і психічних функцій особистості, які забезпечують емоційну стійкість педагога.

Ключові слова: емоційна стійкість, професійна діяльність, педагог, емоційна регуляція, емоційність.

Natalia TROFAILA,
orcid.org/0000-0002-9865-6133
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer in the Department of Child Psychology and Pedagogy
Paulo Tychna Uman State Pedagogical University
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) Trofailla_09@i.ua

EMOTIONAL RESISTANCE – A GUARANTEE FOR SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITIES OF EDUCATION

The article theoretically substantiates the emotional stability of teachers, conducted its scientific analysis, summarized and systematized information on the problem identified, obtained from scientific sources. Emotional stability is considered to be one of the most important factors of a person's vital activity and ensuring the effectiveness of his professional activity, which depends on the ability to consciously manage his activity, create the optimal mode of work, the ability to dose and maintain mental load at a level that ensures optimal performance, nature of activity and success performance, ability to properly assess their strength and find resources for confident behavior; consciously manage the emotional state.

The attention of domestic and foreign scientists to the study of the emotional stability of a professional is quite clear, because the emergence of most professional problems is associated with the human factor, with its insufficient resistance to the emotional influences of the professional environment, which cause the emergence of adverse functions. According to the researchers emotional resilience is formed in the process of adapting a person to difficult situations and extreme conditions of professional activity.

The professional qualities of the teacher are significantly influenced by individual characteristics of the person (including emotional state), which can not only contribute to the formation of professional skill and creative approach to work, but also impede professional development (excessive emotionality). In the course of professional activity emotional

stability reduces negative emotional influences, prevents stress, promotes emergence of readiness for action in tense situations. It is one of the psychological factors of reliability, efficiency and success of activity in difficult conditions of professional activity. Summarizing the above, we can summarize that the main way of forming emotional stability is mastering the techniques of emotional regulation at the psychophysiological level, the development and improvement of individual properties and mental functions of the individual, which provide the emotional stability of the teacher.

Key words: emotional stability, professional activity, teacher, emotional regulation, emotionality.

Постановка проблеми. Нині в Україні триває низка складних і суперечливих процесів, які торкнулися і сучасної системи освіти. Ці процеси створюють таку соціокультурну та освітню ситуацію, вихід з якої вимагає підготовки висококваліфікованих кадрів і можливості прогнозування успішної самореалізації фахівця в досить-таки екстремальних умовах сьогодення.

Проблема емоційної стійкості посідає нині одне з важливих місць у системі наук і є важливою складовою частиною вольового компонента емоційної культури особистості та готовності до майбутньої професійної діяльності. У зв'язку зі специфікою сучасних умов праці є необхідними вивчення й розвиток емоційної стійкості вже на етапі навчання професії у ЗВО, адже в педагогічній діяльності високий рівень емоційної стійкості має першочергове значення, оскільки запобігає і попереджує виникнення синдрому «емоційного вигорання» педагога дошкільної освіти (Петренко, 2018: 268).

Діяльність сучасного педагога перенасичена різноманітними стресогенними ситуаціями, до яких можна зарахувати емоційне напруження, підвищений рівень відповідальності за навчання та виховання дітей, падіння престижу професії педагога, низьку оплату праці, негативні переживання, почуття соціальної незахищеності, проблеми зі спілкуванням та взаєморозумінням із боку батьків.

З огляду на це, однією з важливих умов професійного зростання педагога є оволодіння високим рівнем емоційної стійкості.

Аналіз досліджень. Проблема емоційної стійкості педагога була предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема Л. Аболіна, З. Курлянд, А. Мірошина, Л. Асмаковець, В. Писаренка, В. Пенькова, Є. Семенової, Н. Шевченко, О. Чебикіна. Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем емоційної стійкості, можна стверджувати, що нині є велике різноманіття визначень і тлумачень цього феномена педагогічної діяльності педагога.

Мета статті – розкрити сутність поняття «емоційна стійкість», а також здійснити теоретичний науково-психологічний аналіз підходів

вітчизняних, зарубіжних науковців щодо розуміння сутності емоційної стійкості педагога.

Виклад основного матеріалу. Розкриття сутності проблеми розпочнемо з визначення терміна «емоційна стійкість». Різні науковці оперують різними визначеннями.

За переконаннями О. Чебикіна, емоційна стійкість характеризується різнобічним комплексом психічних якостей, серед яких провідними можна вважати саморегуляцію, емпатію та експресивність (Чебикін, 1999: 5–10).

Відповідно до дефініції, наданої О. Черніковою, емоційна стійкість – це стабільна спрямованість емоційних переживань на позитивне вирішення майбутніх завдань.

Емоційну стійкість П. Зільберман визначив як «інтегральну особливість особистості (психіки), що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних, мотиваційних компонентів психічної діяльності, яка забезпечує оптимальне успішне досягнення мети діяльності в складних емотивних ситуаціях» (Зільберман, 2018: 268).

Л. Аболін переконаний, що емоційна стійкість являє собою процес емоційної саморегуляції, який, своєю чергою, становить єдність раціонального, емоційного та фізіологічного виявів людини (Аболін, 1989: 141–149).

М. Дьяченко та Л. Кандилович визначають емоційну стійкість як інтегральну властивість психіки, що виражається в здатності долати стан емоційного збудження під час виконання складної діяльності. Емоційна стійкість зменшує негативний вплив сильних емоційних дій, попереджуючи стрес, сприяє прояву готовності до діяльності в напружених ситуаціях.

На думку А. Хохлової, емоційна стійкість зумовлюється низьким рівнем нейротизму, високими показниками рухливості, врівноваженості нервових процесів і низьким ступенем збудження нервової системи.

Польський психолог Я. Рейковський визначає емоційну стійкість як гіпотетичну особливість людини та називає два її значення: людина емоційно стійка, якщо її емоційне збудження, незважаючи на сильні подразники, не перевищує поріг величини; людина емоційно стійка, якщо

незважаючи на сильні емоційні порушення, в її поведінці не спостерігається порушень.

Білоруська дослідниця О. Семенова в емоційній стійкості вбачає якість особистості людини, що сприяє збереженню продуктивності діяльності в умовах емоціогенних впливів без значної зміни з боку самопочуття, стану здоров'я та працездатності (Семенова, 2000: 224).

М. Буслаєва зазначає, що емоційна стійкість оберігає особистість від дезінтеграції й особистісних розладів, детермінує життєздатність, соматичне і психічне здоров'я, є базисом внутрішньої гармонії особистості. Водночас феномен розуміється як результат цілісної функціональної системи емоційної саморегуляції напруженої й одночасно продуктивної діяльності, системної властивості особистості, яку індивід набуває з досвідом і яка проявляється в єдності емоційних, вольових, інтелектуальних, мотиваційних та інших відношень суб'єкта до складної діяльності (Буслаєва, 2009: 12–24).

Володіти емоційною стійкістю в педагогічній діяльності – це означає в умовах постійних змін умов діяльності швидко орієнтуватися, знаходити оптимальне рішення в складних нестандартних ситуаціях і зберігати при цьому витримку і самоконтроль (Зільберман, 2018: 268).

У діяльності педагога Р. Хмелюк, Н. Шевченко, З. Курлянд виділяють показники емоційної стійкості, зокрема: задоволеність власною діяльністю та помірний втом; упевненість та відсутність страху перед учнями; уміння володіти собою, відсутність емоційного напруження та наявність вольових якостей (Хмелюк, 1987: 74–78).

Усвідомлення того, що емоційна стійкість є інтегративним поняттям, і визначило необхідність розглянути структуру, а також її компоненти та показників.

Структура емоційної стійкості, як вважає К. Пилипенко, має включати такі підструктури: психофізіологічну, що є субстратом психічної діяльності (урівноваженість, рухливість нервових процесів), соціально-перцептивну (проникливість, емпатійність), емоційно-вольову (саморегуляція емоційних станів, адекватність прояву емоцій), когнітивно-рефлексивну (самопізнання, самоусвідомлення), адаптивну (нервово-психічна стійкість). (Пилипенко, 2009: 137–147).

Так, на думку М. Дьяченко, компонентами емоційної стійкості, що піддаються регуляції, є:

– правильне сприйняття обстановки, її аналіз, оцінка, прийняття рішень (у цьому плані

емоційна стійкість пов'язана з такими психологічними процесами, як увага, мислення);

– послідовність і безпомилковість дій із досягнення мети, виконання функціональних обов'язків (зв'язок емоційної стійкості з мисленням);

– поведінкові реакції – точність і своєчасність рухів, гучність, тембр, швидкість мови, її граматичну будову (зв'язок із моторною пам'яттю);

– зміни в зовнішньому вигляді – вираз обличчя, погляд, міміка, пантоміміка.

М. Наумова в структурі емоційної стійкості виділяє такі показники: індекс життєвої задоволеності і домінуючі емоційні стани (схильність до переживання страху, схильність до переживання гніву, ситуативна тривожність, особистісна тривожність, управління своїми емоціями, управління чужими емоціями і самоконтроль).

Що стосується рівня емоційної стійкості, то вона залежить від властивостей нервової системи самого педагога. Будь-яка напружена ситуація викликає в педагога емоційну напругу, що може проявлятися в пасивно-захисній (сльози) або агресивній (окрики, нервові ходіння по групі, різкий стукіт по столу тощо) формі. Такі емоційні реакції можуть спостерігатися не лише в молодих педагогів, але й педагогів зі стажем.

Значна кількість педагогів зазначає, що після пережитої емоційної напруги їхнє самопочуття погіршується (головні болі, розлади травлення, захворювання серцево-судинної системи та ін.), а отже, знижується працездатність, що призводить до «емоційного вигорання».

Висновки. Аналіз точок зору на проблему сутності поняття «емоційна стійкість», а також вивчення її структури, показників дали змогу дійти висновку, що науковці не дають єдиного тлумачення поняття «емоційна стійкість».

Емоційна стійкість – це інтегративна властивість особистості, що виявляється в умінні підтримувати динамічну рівновагу між збереженням адекватної поведінки в емоційно значимій ситуації і відновленням або підтриманням цілісності особистості, її комфортного емоційного стану після стресу.

Емоційна стійкість педагога є професійно значущою якістю особистості, що дає змогу контролювати прояв емоцій і адекватно діяти в напружених емоційних ситуаціях практичної педагогічної діяльності. Вона зменшує сильний негативний емоційний вплив і попереджає стрес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения. *Вопросы психологии*. 1989. № 4. С. 141–149.
2. Буслаява М. Ю. Организация образовательной среды педагогического колледжа как условие формирования эмоциональной устойчивости студента. *Вестник ЧГПУ*. 2009. № 2. С. 12–24.
3. Зильберман Н. Б. Эмоциональная устойчивость оператора. *Очерки психологии труда оператора*. Москва : Наука. 1974. 308 с.
4. Інноватика у вихованні : збірник наук. праць. Вип. 7. Том 2 / упоряд. О.Б. Петренко; Рівне : РДГУ, 2018. 268 с.
5. Курлянд З. Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Москва, 1993. 32 с.
6. Пилипенко К. В. Емоційна стійкість як професійно важлива якість майбутнього психолога-практика. *Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології : колективна монографія*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. С. 137–147.
7. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога : учебное пособие. И. : Институт психотерапии, 2000. 224 с.
8. Хмелюк Р. И. Эмоциональная регуляция как компонент психологической устойчивости деятельности учителя. Москва, 1987. С. 74–78.
9. Чебыкин А. Я. Теория и методика эмоциональной учебной деятельности. Одесса, 1999. С. 5–10.

REFERENCES

1. Abolyn L. M. Emotsyonalnaia ustoichtvost y puty ee povysheniya [Emotional stability and ways to increase it]. *Voprosy psikhologii*. 1989. № 4. P. 141–149 [in Russian].
2. Buslaeva M. Yu. Orhanyzatsiya obrazovatelnoi sredy pedahohycheskoho koledzha kak uslovye formirovaniya emotsyonalnoi ustoichyvosty studenta [Organization of the educational environment of pedagogical college as a condition for the formation of student emotional stability]. *Vestnyk ChHPU*. 2009. № 2. P. 12–24 [in Russian].
3. Zylberman N. B. Emotsyonalnaia ustoichyvost operatora [Emotional stability of the operator] *Ocherky psikhology truda operatora*. Moskva : Nauka. 1974. 308 p. [in Russian].
4. Innovatyka u vykhovanni [Innovation in vihovanni]: zb. nauk. pr. Vyp. 7. Tom 2 / uporiad. O. B. Petrenko; Rivne : RDHU, 2018. 268 p. [in Ukraine].
5. Kurliand Z. N. Formyrovanye y razvytye professyonalnoi ustoichyvosty uchytelia [Formation and development of teacher professional resilience] : avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk. M., 1993. 32 p. [in Russian].
6. Pylypenko K. V. Emotsiina stiikist yak profesiino vazhlyva yakist maibutnoho psykholoha-praktyka. *Praktychna psikhologhiia v systemi vyshchoi osvity: teoriia, rezultaty doslidzhen, tekhnolohii* [Emotional identity is proficiently important is the Maybut psychologist-practitioner. Practical psychology in the system of environmental education: theory, results, technology, technology] : kolektyvna monohrafiia. K.: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. P. 137–147. [in Russian].
7. Semenova E. M. Trenynh emotsyonalnoi ustoichyvosty pedahoha [Training emotional stability of a teacher] : uchebnoe posobyie. Y. : Ynstytut psykhoterapyu, 2000. 224 p. [in Russian].
8. Khmeliuk R. Y. Emotsyonalnaia rehuliatsiya kak komponent psikhologhycheskoi ustoichyvosty deiatelnosti uchytelia [Emotional regulation as a component of the psychological stability of the teacher]. M., 1987. P. 74–78. [in Russian].
9. Chebykyn A. Ya. Teoryia y metodyka emotsyonalnoi uchebnoi deiatelnosti [Theory and methodology of emotional learning activities]. Odessa, 1999. P. 5–10. [in Russian].

Надія ТРУШ,

orcid.org/0000-0001-5805-515X

кандидат наук із фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри професійної освіти та інноваційних технологій
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(Івано-Франківськ, Україна) nadiia.trush@ukr.net

СУПРОВІД НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

У статті розглянуто аспекти супроводу навчання студентів з особливими освітніми потребами у вищих навчальних закладах як системи заходів, яка має забезпечити рівний доступ до навчання. У вирішенні проблем означених студентів важливим є здійснення активних заходів щодо поліпшення їхньої життєдіяльності, об'єднання зусиль держави та роботодавців, пріоритетною складовою частиною яких є забезпечення права на освіту й створення всіх умов для її здобуття.

Вища освіта для студентів з обмеженими освітніми можливостями в умовах інклюзії обов'язково має супроводжуватися індивідуальним підходом. У кожного такого студента є певні особливості та функціональні обмеження, що ускладнюють процес навчання в інтегрованому середовищі та їхню соціалізацію. Реформування системи освіти для дітей з особливими потребами відбувається з урахуванням прогресивних світових тенденцій, від інституалізації до інклюзії. У сучасних умовах важливими є підготовка і перепідготовка кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Спеціальна освіта базується на демократичних цінностях, серед яких виділяють забезпечення рівного доступу до якісної освіти, право вибору особами з інвалідністю різних типів навчальних закладів, форм навчання, зростання мережі навчально-реабілітаційних центрів, розширення практики інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти, загальноосвітніх школах та вищих навчальних закладах, посилення корекційно-розвивального компоненту в оновленому змісті навчання дітей з особливими освітніми потребами відповідно до державних стандартів і програм.

Спеціальна освіта України має на меті забезпечити кожній дитині з особливими потребами доступність навчання, альтернативність форм та закладів освіти, здобуття надалі бажаного освітнього рівня і водночас забезпечення необхідного корекційно-реабілітаційного та психолого-педагогічного супроводу.

Ключові слова: студенти з особливими освітніми потребами, освітній простір, спеціальна освіта, інклюзія.

Nadiia TRUSH,

orcid.org/0000-0001-5805-515X

Candidate of Sciences in Physical Education and Sports,
Associate Professor at Department of Professional Education and Innovation Technologies
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) nadiia.trush@ukr.net

STUDYING SUPPORT OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN A MODERN EDUCATIONAL SPACE

The article deals with the aspects of supporting students with special educational needs in higher education as a system of activities that should ensure equal access to education. In addressing the problems of these students, it is important to take active measures to improve their lives, unite the efforts of the state and employers, whose priority is to provide the right to education and to create all conditions for its obtaining.

Higher education for students with disabilities in inclusion must be accompanied by an individual approach. Each such student has certain features and functional limitations that complicate the process of learning in an integrated environment and their socialization. The reform of the education system for children with special needs is taking into account progressive world trends, from institutionalization to inclusion. In today's context, training and retraining of employees who works with children with special educational needs is important.

Special education is based on democratic values which include the provision of equal access to quality education, the right of choice for persons with disabilities of different types of educational institutions, forms of education; growth of the network of training and rehabilitation centers, expanding the practice of inclusive education in pre-school, secondary and higher education institutions, strengthening the correctional and developmental component in the updated content of teaching children with special educational needs in accordance with state standards and programs.

Special education in Ukraine aims to provide every child with special needs accessibility to education, alternative forms and institutions of education, obtaining the desired educational level and at the same time providing the necessary corrective-rehabilitation and psychological-pedagogical support.

Key words: students with special educational needs, educational space, special education, inclusion.

Постановка проблеми. За даними ООН, кількість людей із психічними та фізичними порушеннями становить 1/10 всього населення нашої планети. Дані ВООЗ свідчать, що це число сягає 13% і тенденції до зменшення не передбачається. Щодо України, то кількість осіб з обмеженими можливостями, за даними експертів, становить близько 6 мільйонів осіб різних груп захворювань. Серед таких осіб багато працездатної молоді.

У вирішенні проблем громадян з особливими потребами важливим є здійснення активних заходів щодо поліпшення їхньої життєдіяльності, об'єднання зусиль держави та роботодавців, пріоритетною складовою частиною яких є забезпечення права на освіту й створення всіх умов для її здобуття.

Спеціальна освіта України має на меті забезпечити кожній дитині з особливими потребами доступність навчання, альтернативність форм та закладів освіти, здобуття надалі бажаного освітнього рівня і водночас забезпечення необхідного корекційно-реабілітаційного та психолого-педагогічного супроводу.

Супровід навчання студентів з особливими потребами – це система заходів, яка має забезпечити рівний доступ до навчання, тобто мінімізувати проблеми студентів з особливими потребами у навчанні.

Аналіз досліджень. Вища освіта для студентів з обмеженими освітніми можливостями в умовах інклюзії обов'язково має супроводжуватися індивідуальним підходом. У кожного такого студента є певні особливості та функціональні обмеження, що ускладнюють процес навчання в інтегрованому середовищі та їхню соціалізацію.

Дослідженням питань супроводу та соціальної інтеграції людей з особливими потребами як початкової стадії соціальної інтеграції займалися І. Іванова, Л. Борщевська, Л. Зіброва, Н. Софій, Л. Никонова, І. Єрмакова, А. Капська, П. Таланчук, Г. Оникович та інші вчені.

У педагогічній літературі акцентують на спеціальній освіті, досліджуючи закономірності розвитку людей з особливими потребами. Доступності вищої освіти для осіб з особливими потребами та перспективам впровадження інклюзивного навчання присвячено праці Н. Ашиток, С. Ковтун, А. Колупаєвої, І. Малишевської, М. Чайковського та інших науковців.

А. Колупаєва зазначає, що за 1991–2016 рр. освіта дітей з особливими потребами зазнала істотних трансформаційних змін – від інституалізації до інклюзії (Колупаєва, 2016).

Стратегічним завданням залишається створення в країні альтернативних моделей психо-

лого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей з особливими потребами, рівня і діапазону освітніх потреб.

В. Засенко стверджує, що в основу такого підходу має бути покладено два принципи: унеможливлення «відриву» дитини від сім'ї й суспільства, сприяння природному процесу її соціалізації та розробку й апробацію альтернативних моделей спеціальної освіти й надання змоги батькам дітей з особливими потребами обирати форму і вид майбутньої освіти (Засенко, Колупаєва, 2014).

Навчання у вищих навчальних закладах для студентів з особливими освітніми потребами стає пріоритетним напрямом для законодавчого, соціально-економічного та культурного розвитку в Україні. Соціальний супровід студентів з особливими освітніми потребами є однією з технологій соціальної роботи.

У процесі досліджень студентського середовища, проведеного Т. Гребенюк, виявлено труднощі, з якими стикаються студенти з вадами зору, а саме: дидактичні (велике навчальне навантаження, невміння конспектувати лекції, недостатня підготовленість методів навчання до потреб незрячих, несформовані уміння самостійної роботи), побутові (проблеми з орієнтацією в просторі та самообслуговуванням) та соціально-психологічні (проблеми у встановленні міжособистісних контактів та комунікації).

З означеними проблемами стикаються не лише студенти з вадами зору, а й вся молодь з інвалідністю, яка починає навчатися у закладі вищої освіти. У поведінковій, нервово-особистісній, інтелектуальній, афективній сферах таких студентів прослідковується низка відхилень та формується низька самооцінка та адаптаційний потенціал. Зазначені проблеми надалі впливають на навчальний процес і ставлять студентів з особливими потребами на меншопортівні позиції в плані забезпечення робочим місцем, адаптації до соціальних умов.

Мета статті – теоретичний аналіз та визначення завдань і технологій організації супроводу молоді з особливими освітніми потребами в навчальному середовищі вишів України.

Виклад основного матеріалу. Нині спеціальна освіта в Україні реформується з урахуванням специфічних світових тенденцій змін від диференціації до інтеграції.

Спеціальна освіта базується на демократичних цінностях, серед яких виділяють забезпечення рівного доступу до якісної освіти, право вибору особами з інвалідністю різних типів навчальних закладів, форм навчання; зростання мережі

навчально-реабілітаційних центрів, розширення практики інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти, загальноосвітніх школах та вищих навчальних закладах, посилення корекційно-розвивального компонента в оновленому змісті навчання дітей з особливими освітніми потребами відповідно до державних стандартів і програм.

Виділяємо проблеми соціального плану, які потребують негайного вирішення, а саме: подолання соціальної ізоляції інвалідів, обмеженість в можливості їх спілкування, організації їх дозвілля, навчання, в можливості пошуку заробітків. Серед проблем психологічного плану виділяємо підвищену тривожність, залежність, уникання як типовий спосіб спілкування, сором'язливість, пов'язану з неповноцінністю, почуття образи, занижену самооцінку, стереотипність поведінкових реакцій, почуття вини тощо.

Задля забезпечення універсальності, рівності та відкритості вишів України для студентів з особливими потребами необхідно розробити чітку систему співпраці між структурними підрозділами як ВНЗ, так і соціальних служб.

Супровід навчання студентів з особливими потребами здійснюється за такими напрямками: технічний, педагогічний, психологічний, медико-реабілітаційний, фізкультурно-спортивний, соціальний, професійна адаптація та реабілітація (Безпалько, 2003).

Технічний супровід має компенсувати функціональні обмеження студентів і забезпечити принцип доступності до якісної вищої освіти всім студентам, незалежно від виду нозології та ступеня важкості захворювання.

На всіх етапах технічного супроводу передбачається індивідуальний супровід студентів з особливими потребами з метою допомоги людині з інвалідністю в розв'язанні індивідуальних проблем опанування навчальних дисциплін. Технічний та тьюторський супровід здійснюється відділом спеціальних технологій навчання, фахівцями технічної служби і студентами.

Супровід розпочинається з моменту звернення людини з особливими потребами до університету й охоплює процеси підготовки до вступу та навчання у ВНЗ. Усі вищеозначені складники системи супроводу вступають у дію поступово і можуть діяти одночасно, доповнюючи одна одну.

Супровід навчання студентів з особливими потребами – це система заходів, яка має забезпечити рівний доступ до навчання, тобто знищити або мінімізувати проблеми студентів з особливими потребами у навчанні.

У процесі впровадження системи супроводу навчання студентів з особливими потребами заклад вищої освіти має враховувати психофізичні особливості та проблеми навчання людей різних нозологій, їхні потреби в компенсації сенсорних вад, що заважають сприймати навчальний матеріал, соціально-психологічні фактори, що ускладнюють інтеграцію студентів у ВНЗ, потреби у фізичній реабілітації тощо.

В Україні науковцями, практиками і управлінцями проводиться значна робота з оптимізації і підвищення ефективності процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами, яка забезпечує цей процес від концептуальних підвалин до навчальних і корекційних програм, підручників і посібників.

Щоб забезпечити інклюзію студента з особливими потребами у навчально-виховний процес, передусім варто врахувати і максимально компенсувати труднощі сприйняття навчального матеріалу студентами із сенсорними вадами.

У кожному індивідуальному випадку важливо чітко уявляти, яким чином студенту зручніше сприймати матеріал: візуально, на слух, тактильно. Відповідно, варто підготувати методичне і дидактичне забезпечення навчального матеріалу. Конспекти лекцій, вказівки до виконання практичних і лабораторних робіт, тестові завдання мають бути підготовлені в паперовому, аудіо- та електронному форматах.

Навчальні аудиторії мають бути обладнані спеціальними технічними засобами: активними дошками, мультимедійною технікою, копіювальними приладами, системами підсилення звуку. Водночас студенти можуть використовувати індивідуальні технічні засоби, зокрема диктофони, слухові апарати, ноутбуки.

На сучасному етапі інклюзія неможлива без впровадження в навчальний процес та позааудиторну діяльність інформаційних та комп'ютерних технологій. Вирішальна роль у створенні в університеті інклюзивно-освітнього середовища відводиться викладачу. Успіхи студентів з особливими освітніми потребами залежать від розуміння їхніх потреб, надання кваліфікованої допомоги, доброзичливості, людяності та чуйності викладачів.

Важливим є формування інклюзивної компетентності викладачів, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби студентів і забезпечуючи включення студента з обмеженими можливостями здоров'я в освітнє середовище вищого навчального закладу та створення умов для його розвитку і саморозвитку.

Запорукою успішної інклюзії студентів з особливими освітніми потребами є спеціальна підготовка викладачів до роботи в інтегрованих групах, яка передбачає ознайомлення з функціональними відмінностями, особливостями психофізичного розвитку студентів та сприйняття ними навчального матеріалу, методиками викладання навчальних дисциплін, та сприйняття ними навчального матеріалу, методиками викладання навчальних дисциплін та кращим світовим досвідом інклюзії таких студентів.

В Україні поступово впроваджується модель інтеграції осіб з інвалідністю в освітню сферу, що відбувається шляхом індивідуалізації та адаптації навчальних планів та програм до потреб і можливостей таких категорій громадян, пристосування навчального обладнання, підготовки професорсько-викладацького складу до роботи зі студентами з особливими потребами, забезпечення фізичної доступності навчальних корпусів тощо.

В умовах інклюзивного навчання сам викладач має повною мірою володіти знаннями про певні можливі психофізичні вади розвитку студента, який виявить бажання навчатися в закладі вищої освіти. Готовність викладача допомогти студенту з обмеженими освітніми можливостями та бажання розкрити його здібності дасть

зможу зробити процес навчання ефективнішим та успішнішим.

Висновки. Реформування системи освіти для дітей з особливими потребами відбувається з урахуванням прогресивних світових тенденцій – від інституалізації до інклюзії. Забезпечення прав дітей з особливими потребами розвитку на якісну освіту, охорону здоров'я, соціальний захист і підтримку ще не стали питаннями особливої уваги. У сучасних умовах важливими є підготовка і перепідготовка кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

В університеті варто здійснити низку організаційних заходів: створення спеціалізованої матеріально-технічної бази, безбар'єрного освітнього середовища, в якому приміщення, техніка і навчальний матеріал доступні для всіх студентів; надання можливості вибору форми навчання; наближення освітніх послуг до місць проживання маломобільних студентів; підготовка адаптованого навчально-методичного забезпечення для студентів різних нозологій; перепідготовка викладачів, впровадження спеціальних інформаційних і педагогічних технологій; адаптація викладачів і студентів до інтегрованого освітнього середовища, формування в колективі толерантного ставлення і розуміння проблем людей з особливими потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпалько О. Соціальна педагогіка в схемах та таблицях : навч. посібник. Київ, 2003. 134 с.
2. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3 (71). С. 20–29.
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ, 2016. 152 с.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-книга, 2009. 272 с.
5. Таланчук П. М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі / П. М. Таланчук, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна. Київ, 2013. 72 с.

REFERENCES

1. Bezpalko O. Sotsialna pedahohika v skhemakh ta tablytsiakh [Social pedagogy in diagrams and tables]. Kyiv, 2003, 134 pp. [in Ukrainian].
2. Zasenکو V., Kolupaieva A. Dity z osoblyvymy potrebamy: priorytetni napriamy derzhavnoi polityky Ukrainy v haluzi osvity, sotsialnoho zakhystu y okhorony zdorovia [Children with special needs: priority directions of the state policy of Ukraine in the field of education, social protection and health care]. 2014. Nr 3 (71). Pp. 20–29 [in Ukrainian].
3. Kolupaieva A. A., Taranchenko O. M. Inkluzivna osvita: vid osnov do praktyky : monohrafiia [Inclusive education: from the basics to practice : a monograph]. Kyiv, 2016, 152 pp. [in Ukrainian].
4. Kolupaieva A. A. Inkluzivna osvita: realii ta perspektyvy : [monohrafiia] [Inclusive Education: Realities and Perspectives : monograph]. Kyiv, 2009, 272 pp. [in Ukrainian].
5. Talanchuk P. M. Suprovid navchannia studentiv z osoblyvymy potrebamy v intehrovanomu osvitnomu seredovishchi [Supporting the education of students with special needs in an integrated educational environment]. Kyiv, 2013, 72 pp. [in Ukrainian].

УДК 378.015.311:[005.336.2:316] (045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204502>

Тетяна ТЮЛЬПА,
orcid.org/0000-0002-8032-8676
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
(Глухів, Сумська область, Україна) tyulpatnt@gmail.com

СОЦІОНОМІЧНА СФЕРА ЯК ПОЛЕ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття присвячена актуальній проблемі професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. У науковій роботі на основі аналізу досліджень вітчизняних і зарубіжних учених визначено провідні особливості соціономічної сфери як поля формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Урахування філософських дослідницьких позицій на рівні соціальне – міжособистісне дало змогу проаналізувати досліджуваний феномен у контексті здатності майбутніх фахівців до соціальних відносин, адже фахівець є соціально компетентним, якщо його індивідуальні здібності й навички відповідають вимогам суспільства, міжособистісної ситуації, професійної соціономічної сфери. Проведено теоретичний аналіз категорії «соціономічна сфера», яка характеризується як комплекс соціальної взаємодії, що реалізується через організацію, управління, дослідження й корекцію соціальних відносин на всіх суспільних рівнях.

Схарактеризовано соціономічну сферу як таку, що включає в себе алгоритм, динаміку соціального розвитку суспільства, можливість пізнання (в тому числі вимірювання) соціальних потенцій кожної людини, вироблення перспектив становлення особистості і стимулювання її соціалізації на основі сформованої соціальної компетентності. Основними властивостями соціономічної сфери є її диференційованість і неоднорідність, структурна впорядкованість, нормативність, що має ціннісно-нормативну основу. Введення поняття «соціономічна сфера» в контекст нашого дослідження зумовлено аналізом провідних факторів, що визначають професійне становлення майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, яке є процесом і результатом активної взаємодії людини із соціально-професійним середовищем. Положення майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей у контексті соціономічної сфери об'єктивне, кожна соціальна позиція висуває до нього певні вимоги, впливає на його взаємодію з іншими людьми, що своєю чергою зумовлює зміст соціальної компетентності професіонала.

Ключові слова: соціономічна сфера, фахівці соціономічних спеціальностей, соціальна компетентність.

Tetiana TYULPA,
orcid.org/0000-0002-8032-8676
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Social Work and Psychology
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
(Hlukhiv, Sumy region, Ukraine) tyulpatnt@gmail.com

THE SOCIONOMIC SPHERE AS SOCIAL COMPETENCE FORMATION FIELD OF INTENDED SOCIONOMIC SPECIALISTS

The article is devoted to the actual professional formation problem of intended specialists in socionomic specialties. The scientific work based on the analyzed researches of domestic and foreign scientists the leading peculiarities of the socionomic sphere, as a field of social competence formation of intended specialists of socionomic specialties are determined.

Consideration of philosophical research positions at the level of social - interpersonal allowed us to analyze the phenomenon under study in the context of the ability of future professionals to social relations, because the specialist is socially competent, if his individual abilities and skills meet the requirements of society, interpersonal personality and professional socionomic sphere. Theoretical analysis of the category socionomic sphere, which characterize as a complex of social interaction, which is realized through the organization, management, research and correction of social relations at all social levels.

Socionomic sphere is characterized as one that includes algorithm, dynamics of social development of society, possibility of knowing (including measuring) social potentials of each person, developing prospects of becoming a person and stimulating socialization based on the formed social competence. The main features of the socionomic sphere are

its differentiation and heterogeneity, structural orderliness, normativity, which value-normative based. The "socioeconomic sphere" concept introduction in the context of our study is due to the analysis of the leading factors that determine the professional formation of intended specialists of socioeconomic specialties, which is the process and the result of active interaction of people with the socio-professional environment. The position of intended socioeconomic specialists in the context of the socioeconomic sphere is objective, each social position imposes certain requirements on it, influences its interaction with other people, which in turn determines the content of social competence of a professional.

Key words: socioeconomic sphere, specialists of socioeconomic specialties, social competence.

Постановка проблеми. Проблема професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей залишається гостро актуальною для педагогічної науки і сучасної соціальної практики, яка зумовлена активною еволюцією соціальних об'єктів (людей, інститутів, норм, соціальних ролей та ін.), швидкою зміною зовнішніх і внутрішніх суб'єктних умов життєдіяльності людини, домінуючих у суспільстві цінностей, розвитком тенденцій глобалізації. Провідною ідеєю сучасних досліджень є те, що в умовах глобалізації і зростаючої активності конструювання кваліфікаційних характеристик не професійні навички, а базові й соціальні компетенції виходять на перший план: уміння особистості самостійно вибудовувати свій життєвий шлях у суперечливому, багатополосному, мінливому світі, в просторі особистої й професійної життєдіяльності.

Аналіз досліджень. Принциповим вихідним положенням побудови методологічних засад формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей є врахування філософських дослідницьких позицій на рівні соціального – міжособистісного, що дає змогу проаналізувати досліджуваний феномен у контексті здатності до соціальних відносин, адже фахівець є соціально компетентним, якщо його індивідуальні здібності й навички відповідають вимогам суспільства, міжособистісної ситуації, професійної соціономічної сфери. Аналіз досліджень вітчизняних науковців дає підстави тлумачити соціальну компетентність як особистісне, складне, системне, інтегроване, багатогранне поняття (О. Бахтєнова, О. Варецька, Н. Калініна), що визначає вищий рівень її соціальної активності зрілості особистості (І. Зимня), виявляється в соціально спрямованій діяльності особистості в різних її напрямках (С. Бахтєєва, С. Злобін, Т. Дворак), на основі поєднання відповідних цінностей, емоцій, практико й соціально орієнтованих знань, умінь, поведінки тощо (І. Зарубінська, М. Лук'янова, С. Никитина, С. Рачева, Г. Селевко), має складну динамічну систему особистісних якостей людини, що забезпечує здатність діяти в соціумі з урахуванням позицій інших (М. Докторович, О. Спірін, І. Черноусов). Учені зазначають, що важливість і необхідність усебічного вивчення

професій типу «людина – людина», формування їхньої соціальної компетентності пов'язані з поширенням соціономічних професій у сучасному суспільстві: з представниками цих професій люди мають справу в різних сферах соціальної практики. Однак у наукових розвідках учених не до кінця визначено особливості формування соціальної компетентності професійної підготовки майбутніх соціономістів в умовах сформованої соціономічної сфери суспільства.

Мета статті – на основі аналізу досліджень вітчизняних і зарубіжних учених визначити провідні особливості соціономічної сфери як поля формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. У діяльності будь-якого фахівця у форматі професій «людина – людина» центральне місце займають впливи на інших людей і цілеспрямована взаємодія між ними. Діяльність у професіях соціономічного типу орієнтована на інших людей (або групи), які володіють власною активністю, що оцінюють, сприяють або протистоять діям суб'єкта впливу. Ю. Якуніна вважає, що специфіка соціономічних професій полягає у тому, що людина або спільність людей тут не виступають як єдине соціальне середовище, умова діяльності, а розглядаються як об'єкт і предмет діяльності. Ця думка є досить дискусійною, адже сучасні підходи до зазначеної проблеми вимагають усвідомлення сутності процесу впливу соціального оточення на розвиток і формування особистості крізь призму «філософії» конкретної людини й її культури і свідчать, що, по-перше, з об'єктом взаємодії не тільки безпосередній суб'єкт діяльності, а й інші люди, що позначаються як «спільнота», а по-друге, соціальна взаємодія відбувається у певному просторі, який дає змогу об'єднати різноякісні соціальні, педагогічні, психологічні, етичні явища, які інколи не зв'язані між собою.

Просторові характеристики соціальних явищ дедалі частіше стають предметом спеціального вивчення науковців, але так чи інакше і класики науки (Е. Дюркгейм, Г. Зиммель, П. Сорокін та ін.), і сучасні дослідники (П. Бурдьє, А. Петренко-Лисак, В. Потьомкін, О. Філіппов, Л. Шевчук та ін.) приймають простір як контекст соціальної

реальності. Важливим у контексті нашої наукової роботи є визначення соціального простору як форми існування елементів соціального буття, яка об'єктивно закріплює їх положення і зв'язки, зумовлені суспільними відносинами, незалежно від місця їх прояву (Мусієздов, 2002: 8). У нашому дослідженні ми будемо розуміти під простором соціономічної діяльності систему умов соціальної взаємодії, систему зв'язків і відношень об'єктів, які реалізуються через динаміку змін стану середовища, суб'єктів. Розглядаючи особливості взаємодії майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей із соціономічним простором, на підставі уявлень про особистість як суб'єкта самоактуалізації вважаємо за необхідне врахувати у процесі формування соціальної компетентності майбутніх соціономістів спеціальностей просторові явища, події, ситуації і процеси соціального світу, їхню творчу активність щодо цього простору.

За висновками Л. Буркової (Буркова, 2010: 72), незважаючи на те, що напрями підготовки означених професій у різних галузях знань, інтегровальними в них є: соціономічна сфера діяльності; комунікативно-соціальний простір; соціально-психологічні умови спілкування; спілкування як засіб реалізації ділового безпосереднього або опосередкованого контакту; метою професійної діяльності є моделювання в різних сферах соціальної взаємодії для допомоги й підтримки; людина або соціум виступають не лише як соціальне середовище, а й як об'єкт і предмет діяльності. Об'єднувальним фактором для представників соціономічних професій є наявність різних форм соціальних зв'язків, що реалізуються в обміні діяльністю, інформацією, досвідом, здатностями, уміннями, навичками. Взаємний вплив людей, соціальних спільнот, системи взаємозумовлених соціальних дій відбувається в межах соціономічної сфери.

Теоретичне визначення категорії «соціономічна сфера», на противагу соціальній, ще знаходиться у стадії наукового пошуку. Американський психіатр, психолог і соціолог Я. Морено обґрунтував більш загальну систему, що вивчає всі соціальні відносини загалом, – соціономію (Морено, 2005). Соціономія («соціо» від лат. *societas* – суспільство і «номос» від гр. *nomos* – закон) як наука теоретично концентрує в собі тенденції і закони-тенденції, виявлені в практиці. Соціономія досліджує і пояснює закони, яким підкоряються соціальний розвиток і соціальні відносини. У рамках системи соціономії мають місце метафоричні поняття «ми», «маса», «громада», «спільність», так само

як і поняття «клас», «держава», «церква» і багато інших колективів і товариств. Соціономія є одночасно теорією, що вивчає соціальні закономірності, формою суспільної діяльності і соціальною практикою. Досліджуючи зумовленість змісту професійної діяльності фахівців соціономічної сфери необхідністю соціальної взаємодії людини і соціуму, В. Курбатов зазначає: «Соціономія є наукою, предметом якої є професійна допомога нужденним. Іншими словами, в центрі її уваги знаходиться діяльність соціальних працівників <...> можна сказати, що соціономія є наукою про людські проблеми і технології їх розв'язання». Автор стверджує, що емпіричним підґрунтям означеного наукового напрямку слугували благодійна діяльність, опіка й піклування та ін., що покликані максимально адаптувати людину до різних форм суспільних відносин (Курбатов, 2006).

Важливою для усвідомлення природи соціономічної сфери є думка О. Корчової, яка трактує її як взаємозв'язаний комплекс соціальної взаємодії, що реалізується через організацію, управління, дослідження та корекцію соціальних відносин на всіх суспільних рівнях. Автор підкреслює, що «спектр соціономічної сфери охоплює розв'язання тактичних проблем, які зв'язані із соціалізувальною діяльністю: теоретичним розробленням і практичним утіленням технологій урегулювання соціальних стосунків на різних рівнях соціальної взаємодії в умовах різних соціальних процесів» (Корчова, 2013).

Осмислення соціономічної сфери, в межах якої «досліджуються й пояснюються закони, яким підпорядковується соціальний розвиток і соціальні відносини» (Морено, 2005), базується на понятті «соціальна норма» – певні стандарти, зразки, які, як зазначає Є. Пеньков, «регулюють суспільну поведінку людей, коли вони вступають у відносини із суспільством, колективом, групою, іншими людьми, коли прямо й безпосередньо виявляється сутність людини» (Пеньков, 1990).

Провідними особливостями соціономічної сфери можна визначити структурну впорядкованість, нормативність, які виступають як засоби накопичення, збереження й передачі соціального досвіду; представляють своєрідний екстеріорізований світ «правильного», необхідного, очікуваного, того, що схвалюється, відображають об'єктивні історичні умови існування суспільства і спільнот, регламентуючи умови життєдіяльності та взаємодії людей, надаючи якісну своєрідність цим умовам на різних етапах розвитку суспільства.

Отже, зважаючи на складність зазначеного поняття й полімодальність його змістового

наповнення, можна схарактеризувати **соціономічну сферу** як таку, що включає в себе алгоритм, динаміку соціального розвитку суспільства, можливість пізнання (в тому числі й вимірювання) соціальних потенцій кожної людини, вироблення перспектив становлення особистості й стимулювання її соціалізації на основі сформованої соціальної компетентності.

Така характеристика підкреслює виняткове значення врахування особливостей соціономічної сфери суспільства в процесі соціалізації, адже соціалізація – це передусім процес засвоєння правил, норм культурного життя, поведінки, набуття системи цінностей, уявлень і установок, розвиток і самозміна людини. Своєю чергою, соціальна компетентність як результат соціалізації є фактором і необхідною умовою ефективної професійної діяльності представників соціономічних професій. Особистісне становлення, соціальний розвиток визначають спрямованість і якісну самозміну соціальності людини протягом усього її життя, що зумовлено соціокультурним середовищем життєдіяльності та самоактивністю (Мардахаєв, 2015: 53).

Системний аналіз процесу формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей в умовах соціономічної сфери дає змогу виділити основні рівні факторів, що детермінують ефективність професіоналів – соціономістів. Мікросистема соціономічної сфери є фактором розвитку комплексних відносин між людиною, що розвивається, і безпосередньо соціономічним середовищем, що включає саму людину. В аналізі факторів на мікросистемному рівні ми будемо звертатися до тих факторів, які розглядаються як характеристики особистості, які мають вирішальне значення для професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, а також фактори інтерперсональних відносин. Мезосистема соціономічної сфери існує як сукупність відносин між значущими суб'єктами в діяльності професіоналів соціономічної сфери, що охоплює інші формальні й неформальні структури, у тому числі на рівні міжвідомчих відносин у соціальній сфері. Макросистему визначаємо як сукупність домінуючих соціальних інституційних систем. На цьому рівні важливим є розгляд таких факторів, як моральний стан суспільства, аспекти соціальної політики, характеристики стану сучасного суспільства, світоглядні, аксіологічні аспекти тощо.

Варто враховувати, що інституційні відносини розглядають соціальні відносини як сукуп-

ність чинних факторів, інститутів, агентів і набувають організаційного характеру. Представники інституційного напрямку формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей провідною характеристикою змісту соціальної компетентності визначають сформованість таких особистісних якостей, які виражають позитивний ступінь продукування соціальних відносин в умовах соціономічної сфери і сприймаються як особлива форма соціальної індивідуальної й професійної зрілості людини. У контексті середовищного аспекту обсяг змісту поняття «соціальна компетентність фахівців соціономічних спеціальностей», на нашу думку, залежить від широти теоретичних поглядів на розуміння соціономічної сфери. Якщо таке розуміння поширюється на всі явища в суспільстві, коли «соціальне» і «суспільне» нерідко ототожнюються, то соціальна компетентність може бути представлена як універсальна властивість людини, пов'язана з освоєнням усіх сфер суспільних відносин – від соціально-економічних до духовно-моральних, і фактично належить до соціетальної сфери, суб'єктами в якій стають суспільні інститути і суспільство загалом. Така змістова специфіка виявляється у процесі визначення значущості для фахівців соціономічних спеціальностей конкретних соціальних інститутів, що впливають на суспільство, і за допомогою яких вони реалізують свої професійні функції в умовах соціономічної сфери.

Висновки. Таким чином, вивчати процеси формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей неможливо без аналізу способів організації соціономічної сфери, в якій відбувається взаємодія, яка, своєю чергою, є формою репрезентації соціальних відносин. Основними властивостями соціономічної сфери є її диференційованість і неоднорідність, структурна впорядкованість, нормативність, що має ціннісно-нормативну основу. Введення поняття «соціономічна сфера» в контекст нашого дослідження зумовлене аналізом провідних факторів, що визначають професійне становлення майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, яке є процесом і результатом активної взаємодії людини із соціально-професійним середовищем. Положення майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей у контексті соціономічної сфери об'єктивне, кожна соціальна позиція висуває до нього певні вимоги, впливає на його взаємодію з іншими людьми, що своєю чергою зумовлює зміст соціальної компетентності професіонала.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буркова Л. В. Визначення класу соціономічних професій. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 7. С. 68–73.
2. Корчова О. М. Риторична компетентність як складник професійної підготовки соціальних педагогів *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2013. Вип. 22. С. 23–28.
3. Курбатов В. И. Обществознание. Учебник для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования. Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. 512 с.
4. Мардахаев Л. В. Социализация и социономия. Социально-педагогический подход. *Вестник высшей школы*. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 4. С. 51–55.
5. Морено Я. Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе. Москва : Академ. проект. 2004. 315 с.
6. Мусієздов О. О. Зміна уявлень суспільства про соціальний простір як прояв символічного аспекту соціальної трансформації : дис. ... канд. соціолог. наук : 22.00.01 Харків. 2002. 178 с.
7. Пеньков Е. М. Социальные нормы: управление, воспитание, поведение : монографія. Москва : Высшая школа. 1990. 175 с.

REFERENCES

1. Burkova L. V. Vyznachennia klasu sotsionomichnykh profesii. [Definition of the class of socio-economic professions]. *Practical Psychology and Social Work*. 2010. № 7. P. 68–73. [in Ukrainian].
2. Korchova O. M. Rytorychna kompetentnist yak skladnyk profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv [Rhetorical competence as a component of vocational training for social educators]. *Herald of Glukhiv National Pedagogical University named after Alexander Dovzhenko*. 2013. P. 23–28. [in Ukrainian].
3. Kurbatov V. I. Obshhestvoznaniye [Social Studies]. Textbook for students of educational institutions of secondary vocational education. Rostov n/D : Phoenix. 2006. 512 p. [in Russian]
4. Mardahaev L. V. Socializaciya i socionomiya. Social'no-pedagogicheskij podhod [Socialization and socionomy. *Socio-pedagogical approach*]. *Bulletin of higher education. Series: Pedagogy and Psychology*. 2015. No. 4. P. 51–55. [in Russian]
5. Moreno Ja. L. Sociometriya: jeksperimental'nyj metod i nauka ob obshhestve [Sociometry: an experimental method and the science of society]. Moscow : Academ. project. 2004. 315 p. [in Russian]
6. Musiezdov O. O. Zmina uiavlen suspilstva pro sotsialnyi prostir yak proiav symvolichnoho aspektu sotsialnoi transformatsii [Changing public perceptions of social space as a symbolic aspect of social transformation]. Extended abstract of candidate's thesis. Kharkiv, 2002. 178 p. [in Ukrainian].
7. Pen'kov E. M. Social'nye normy: upravlenie, vospitanie, povedenie [Social norms: management, upbringing, behavior] monograph. Moscow : High School. 1990. 175 p. [in Russian]

УДК 378.004.94

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204504>**Любов ТЮТЮН,***orcid.org/0000-0001-9466-874*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри математики та інформатики

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

(Вінниця, Україна) *lyubov.tyutyun@gmail.com***Олена СОЯ,***orcid.org/0000-0002-0937-299X*

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри математики та інформатики

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

(Вінниця, Україна) *soya.o.m@gmail.com***Анастасія МЕЛЬНИК,***orcid.org/0000-0003-4961-6415*

студентка факультету математики, фізики, комп'ютерних наук і технологій

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

(Вінниця, Україна) *anastasyam1908@gmail.com***Олександр ПАШКІВСЬКИЙ,***orcid.org/0000-0002-1768-2584*

студент факультету математики, фізики, комп'ютерних наук і технологій

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

(Вінниця, Україна) *pashkivskiy-o-v@ukr.net*

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ ЕКСПЕРИМЕНТІВ У ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті теоретично обґрунтовано й практично реалізовано технологію використання обчислювальних експериментів у підготовці здобувачів вищої освіти на прикладі комп'ютерного моделювання алгоритмів наближеного інтегрування функцій, заданих графічно або таблично. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку нових шляхів для підвищення якості навчання здобувачів вищої освіти в умовах інтенсивного впровадження інформаційних технологій в освітній процес закладів вищої освіти, зокрема, завдяки активному використанню обчислювальних експериментів у підготовці майбутніх фахівців із різних галузей знань. Авторами проаналізовано науково-методичні джерела з проблем забезпечення якості вищої освіти з метою виявлення актуальних напрямів впровадження результатів дослідження; систематизовано теоретичні знання для постановки задачі дослідження, розглянуті теоретичні основи чисельного, зокрема графічного інтегрування функцій; побудовано математичну й комп'ютерну моделі обчислювального експерименту в динамічному геометричному середовищі GeoGebra та системі комп'ютерної алгебри Maxima; розроблено навчально-методичний супровід за темою дослідження у вигляді відеоуроку за допомогою програми для створення скріншотів і захоплення відео з екрану монітора Bandicam та вільного багатоплатформеного редактора звукових файлів Audacity для самостійного опанування технологією графічного інтегрування функцій в Geogebra. Основні результати дослідження будуть корисними науковцям-дослідникам, вчителям, викладачам, учням, студентам, а також усім, хто цікавиться сучасними тенденціями використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, і можуть бути використані у процесі опанування освітніх компонентів здобувачами вищої освіти, під час проведення фахових обчислювальних експериментів із математики, фізики, економіки, хімії, біології та інших галузей знань, для забезпечення практичної підготовки майбутніх фахівців з інформатики, у процесі виконання курсових та кваліфікаційних робіт студентами в закладах вищої освіти.

Ключові слова: обчислювальний експеримент, здобувач вищої освіти, комп'ютерне моделювання, наближене інтегрування функцій.

Lyubov TYUTYUN,

orcid.org/0000-0001-9466-874

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Mathematics and Computer Science Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
(Vinnytsia, Ukraine) lyubov.tyutyun@gmail.com*

Olena SOIA,

orcid.org/0000-0002-0937-299X

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer of Mathematics and Computer Science Department
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
(Vinnytsia, Ukraine) soya.o.m@gmail.com*

Anastasia MELNYK,

orcid.org/0000-0003-4961-6415

*Student at the Department of Mathematics, Physics, Computer Science and Technology
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
(Vinnytsia, Ukraine) anastasyam1908@gmail.com*

Oleksandr PASHKOVSKY,

orcid.org/0000-0002-1768-2584

*Student at the Department of Mathematics, Physics, Computer Science and Technology
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
(Vinnytsia, Ukraine) pashkivskiy-o-v@ukr.net*

THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES FOR THE IMPLEMENTATION OF COMPUTATIONAL EXPERIMENTS IN THE PREPARATION OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS

The article theoretically substantiates and practically implements the technology of using computational experiments in preparation for those who have pursued higher education on the example of computer modeling of algorithms for approximate integration of tabular or graphic functions. The relevance of the study is due to the need to find new ways in improving the quality of training the recipients of higher education under heavy intensification of information technologies in educational process of higher education institutions, notably, by using computational experiments in the training of future specialists from different fields of knowledge. The authors analyzed scientific and methodological sources on the problems of ensuring the quality of higher education in order to identify relevant areas of implementation of the research results; the theoretical knowledge for setting the research problem is systematized, the theoretical foundations of numerical, in particular, graphical integration of functions are considered; mathematical and computer models of the computational experiment in the dynamic geometric environment GeoGebra and the computer algebra system Maxima are constructed; and also developed an educational and methodological support for the research topic in the form of a video tutorial using the program for creating screenshots and capturing video from the monitor screen Bandicam and the free multi-platform audio file editor Audacity for self-mastering the technology of graphical integration of functions in Geogebra. The main results of the research will be useful for researchers, teachers, students, and anyone interested in the current trends of using the information and communication technologies in education, and can be used in the process of mastering educational components by applicants of higher education; during professional computational experiments in mathematics, physics, economics, chemistry, biology, and other fields of knowledge; to provide practical training for future specialists in computer science; in the process of completing course and qualification work by students in higher education institutions.

Key words: *computational experiment, higher education applicant, computer modeling, approximate integration of functions.*

Постановка проблеми. В умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства питання удосконалення підготовки здобувачів вищої освіти потребує постійної уваги. Актуальним завданням є формування в студентів системи фахових та ІКТ-компетентностей, що забезпечить їм змогу розв'язувати професійні завдання в умовах інтен-

сивного впровадження інформаційних технологій в освітній процес закладів вищої освіти (ЗВО).

На сучасному етапі розвитку науки та освіти невід'ємною складовою частиною будь-якого дослідження є використання комп'ютерної техніки з відповідним програмним забезпеченням чи доступом до мережі Інтернет. Комп'ютерне

моделювання як метод розв'язування задач аналізу й синтезу складних систем (Кветний та ін., 2012: 27) ґрунтується на використанні комп'ютерної моделі досліджуваного процесу чи явища. Тому для успішного вирішення будь-якої проблеми дослідницького характеру необхідно здійснити постановку задачі та вибрати оптимальний метод її розв'язування.

Комп'ютерний напрям моделювання називається обчислювальним експериментом – «це методологія дослідження, заснована на вивченні математичної (інформаційної) моделі за допомогою логіко-математичних алгоритмів на комп'ютері» (Кветний та ін., 2012: 27).

Активне використання обчислювальних експериментів у підготовці майбутніх фахівців із різних галузей знань вирішує гостру потребу пошуку нових шляхів підвищення якості навчання здобувачів вищої освіти.

Аналіз досліджень. На основі вивчення наукової літератури з'ясовано, що питання професійної підготовки здобувачів вищої освіти засобами комп'ютерного моделювання розкриті в працях Л. Білоусової, Р. Горбатюка, С. Семерікова, В. Соловійова, І. Теплицького, О. Теплицького, С. Хазіної та інших науковців (Теплицький та ін., 2015). Зокрема, в роботах Д. Бичкової, Л. Шенгелії показана інтегративна роль комп'ютерного моделювання. Теоретичною основою дослідження стали роботи в області моделювання та обчислювальної математики Т. Вакалюк, Б. Демидовича, О. Кривоноса, Б. Ляшенка, І. Марона (Ляшенко та ін., 2014: 66–71, 133–135; Демидович та ін., 1960: 562–634).

Науковці наголошують, що одним із шляхів вирішення питання ефективності опанування освітніх компонентів в умовах підвищення рівня комп'ютеризації суспільного життя, зростання інформаційного обміну, інтенсивного розвитку ринку освітніх послуг є застосування комп'ютерного моделювання. З іншого боку, погоджуємося з думкою Р. Горбатюка, що алгоритми комп'ютерного моделювання не завжди дають змогу власноруч використовувати й відпрацювати наявні математичні методи аналітичного та чисельного розв'язування задач, проте дають змогу імітувати процес функціонування складних систем та здійснювати вимірювання й аналіз необхідних величин і характеристик об'єкта дослідження (Горбатюк, 2015: 36).

М. Дубовик зауважує, що основні етапи розв'язування задачі із застосуванням комп'ютера можна розглядати як один технологічний цикл обчислювального експерименту. Оскільки багато

процесів і явищ, що відбуваються в природі й техніці, економічних і соціальних системах, описуються складними математичними співвідношеннями, в такому експерименті математична модель є лише описом модельованого процесу мовою математики. Науковець наголошує, що важливою властивістю саме комп'ютерних математичних моделей є можливість візуалізації результатів розрахунків завдяки використанню комп'ютерної графіки. Найважливішою умовою для кращого розуміння результатів дослідження є їх представлення в наочному вигляді (Дубовик, 2011: 217, 219). Тому під час написання цієї статті враховано попередній досвід авторів (Мельник та ін., 2019: 177–182).

Мета статті – теоретично обґрунтувати й практично реалізувати технологію використання обчислювальних експериментів у підготовці здобувачів вищої освіти на прикладі комп'ютерного моделювання алгоритмів наближеного інтегрування функцій.

Виклад основного матеріалу. З точки зору практичного застосування серед найпоширеніших задач, що потребують ґрунтового вивчення наукового апарату та мають широку прикладну спрямованість, є такі, що зводяться до інтегрування функцій. Їх вивчення розпочинається в старшій школі й продовжується у ЗВО. Постановка задачі формулюється у вигляді інформаційної, потім математичної, після комп'ютерної моделі, залежно від напрямів застосування визначеного інтеграла в закладах освіти.

Визначений інтеграл використовується для розв'язування задач із математики (площа плоскої фігури; площа поверхні обертання; об'єм тіла обертання; довжина дуги кривої), фізики (шлях, переміщення за відомим законом зміни швидкості; маса неоднорідного стержня та координати центра мас; робота змінної сили; задача про силу тиску рідини на стінки посудини; електричний заряд, що проходить через переріз провідника при зміні сили струму), економіки (знаходження капіталу (основних фондів) за відомими чистими інвестиціями (капіталовкладеннями)), хімії та біології (концентрація речовини; приріст кількості речовини, що вступила в реакцію за певний проміжок часу) тощо. Таким чином, під час розв'язування задач прикладного характеру в студентів виникає потреба обчислювати значення визначеного інтеграла у визначеній точці. Але лише в небагатьох випадках експериментальним шляхом можна отримати аналітичний вигляд залежності величин. У процесі проведення експериментів науковцям часто доводиться досліджувати поведінку інтеграла чи шукати в точці значення визначеного

інтеграла, оперуючи табличними даними (множиною точок) або ж представленими у вигляді графіка функції. Існують й інші чинники економічного й фізичного характеру, що спонукають дослідників використовувати в експериментальній роботі комп'ютерні моделі процесів і явищ.

У ЗВО активно використовуються ліцензійні та безплатні системи комп'ютерної математики та прикладне програмне забезпечення, що дають змогу розв'язувати широке коло професійних задач. Під час складання та реалізації алгоритмів, окрім вбудованих функцій, використовуються методи наближених обчислень.

Виділяють аналітичні, чисельні й графічні методи розв'язування задач. Вони мають переваги й недоліки, зокрема щодо точності знаходження розв'язків. Питання про застосування того чи іншого методу вирішується з урахуванням специфічних особливостей поставленої задачі та вимог щодо її реалізації. Зауважимо, що графічні методи обчислення якнайкраще демонструють принцип візуалізації навчання. Зазвичай їх алгоритми доволі прості, але ступінь точності безпосередньо залежить від того, настільки повною інформацією володіє дослідник. Однією з переваг графічних методів є наочність взаємозв'язків між досліджуваними величинами. Вони дають змогу розв'язати поставлені задачі, як не вдаючись до складних і трудомістких розрахунків, так і якщо деякі залежності не завжди можна подати в аналітичному вигляді.

Зокрема, задача чисельного інтегрування функції полягає в обчисленні значення визначеного інтеграла на основі ряду значень підінтегральної функції (Ляшенко та ін., 2014: 66–71, 133–135; Демидович та ін., 1960: 562–634). Графічне інтегрування є найкращим способом візуалізації загальної поведінки визначеного інтегралу від функцій, заданих аналітично, таблично або графічно (Демидович та ін., 1960: 624–627).

Розглянемо технологію використання обчислювальних експериментів у підготовці здобувачів вищої освіти на прикладі графічного інтегрування.

Задача графічного інтегрування полягає в тому, щоб за графіком неперервної функції $y = f(x)$ побудувати графік функції її первісної

$$F(x) = \int_a^x f(x) dx.$$

Тобто необхідно побудувати таку криву $y = F(x)$, ордината в кожній точці якої чисельно дорівнює площі криволінійної трапеції з основою $[a; x]$, обмеженої заданою кривою $y = f(x)$.

Теоретичною основою для реалізації графічного інтегрування за допомогою сучасних інформаційних технологій є фундаментальні дослідження з прикладної математики Б. Демидовича (рис. 1).

Для наближеної побудови графіка первісної $y = F(x)$ необхідно розбити область абсцис кривої $y = f(x)$ точками x_0, x_1, \dots ($a = x_0 < x_1 < x_2 < \dots$).

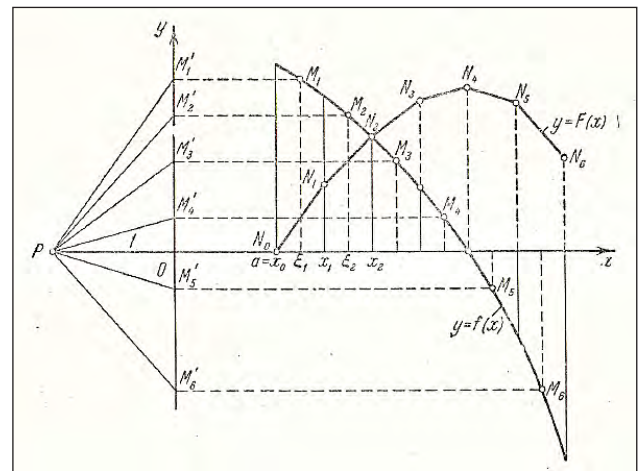


Рис. 1. Геометрична інтерпретація графічного інтегрування

Нехай $M_1(\xi_1; f(\xi_1))$, $M_2(\xi_2; f(\xi_2))$, ... – відповідні точки кривої $y = f(x)$, де $\xi_i (i = 1, 2, \dots) \in [x_{i-1}; x_i]$. Проектуючи їх на вісь Oy , одержимо точки M_1', M_2', \dots

Оберемо еталонну точку P (відстань $OP = 1$) й проведемо промені PM_1', PM_2', \dots . Знаходимо первісну функції $y = f(x)$. Криву $y = F(x)$ наближено можна замінити ламаною $N_0N_1N_2N_3\dots$ з вершинами $N_0(x_0; 0)$, $N_1(x_1; F(x_1))$, $N_2(x_2; F(x_2))$, Відповідні відрізки цієї ламаної паралельні до відповідних променів, а саме: $N_0N_1 \parallel PM_1'$, $N_1N_2 \parallel PM_2'$, $N_2N_3 \parallel PM_3'$, З огляду на побудову кутів коефіцієнт будь-якого променя OM_i' дорівнює $k_i' = \frac{f(\xi_i)}{1} = f(\xi_i)$. Отже $N_{i-1}N_i \parallel OM_i'$ ($i = 1, 2, \dots$).

Таким чином, щоб побудувати графік функції $y = F(x)$, необхідно послідовно з усіх точок $N_i(x_i; 0)$ провести прямі N_iN_{i+1} , паралельні до променів OM_i' , до перетину в точках N_i з вертикалями $x = x_i$ ($i = 1, 2, \dots$).

Зауважимо, що під час реалізації методу графічного інтегрування точки $x_i (i = 0, 1, \dots)$ не обов'язково брати рівновіддаленими (Демидович та ін., 1960: 624–627).

Дослідимо технологію реалізації цього методу в динамічному геометричному середовищі GeoGebra (GeoGebra, 2020).

Постановка задачі. Нехай функція задана графічно на відрізку $[0; 3,5]$ (рис. 2). Побудувати графік інтегральної кривої $F(x) = \int_0^x f(x) dx, 0 \leq x \leq 3,5$. За графіком обчислити значення визначеного інтеграла $\int_0^{3,5} f(x) dx$.

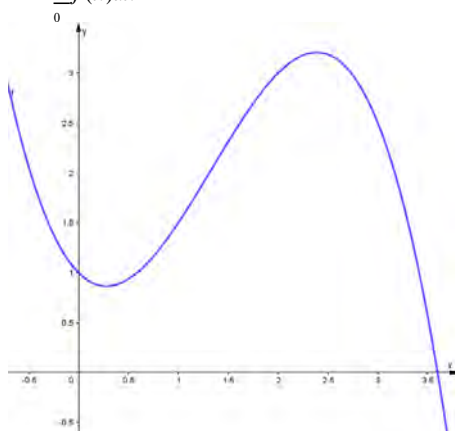


Рис. 2. Підінтегральна функція, задана графічно

Стратегія розв'язання:

1. Розіб'ємо проміжок $[0; 3]$ точками на частини (рис. 3):

M_i	M_1	M_2	M_3	M_4	M_5	M_6	M_7	M_8
x_i	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5
y_i	1	0,94	1,49	2,32	3	3,19	2,5	0,56

2. Відкладаємо по лівий бік від осі ординат на осі абсцис одиничний відрізок, маємо точку $P(-1; 0)$ (рис. 3).

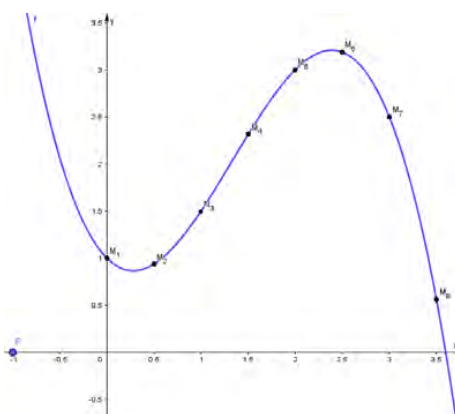


Рис. 3. Розбиття графіка підінтегральної функції точками на частини

Із кожним відрізком $[x_i; x_{i+1}]$ ($i = \overline{1, 7}$) виконаємо алгоритм графічного інтегрування (покажемо на прикладі відрізка $[0; 0,5]$.)

3. Знаходимо точку на графіку функції з абсцисою $x = 0,25$ (середина $[0; 0,5]$) (точка B). Проектуємо цю точку на вісь ординат. Отримаємо точку M_1' . Проводимо пряму PM_1' (рис. 4). Через точку $N_1(0; 0)$ (проекція точки M_1 на вісь абсцис) прово-

димо відрізок $N_1N_2 \parallel PM_1'$ (абсциси точок M_2 і N_2 однакові). Відрізок N_1N_2 є частиною ламаної $N_1N_2N_3N_4N_5N_6N_7N_8$, наближеної до графіка функції $y = F(x)$.

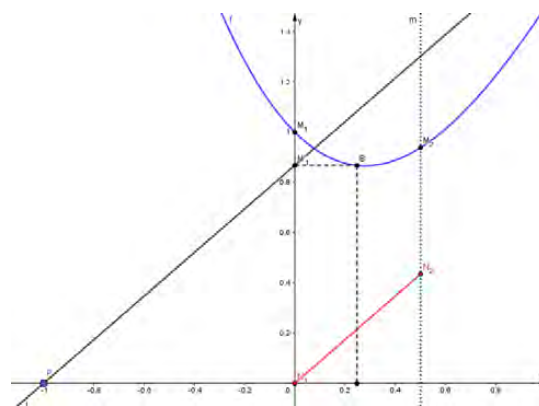


Рис. 4. Проекція точки B на вісь ординат та побудова відрізка ламаної

4. Аналогічні міркування реалізуємо з відрізком $[0,5; 1]$ (рис. 5).

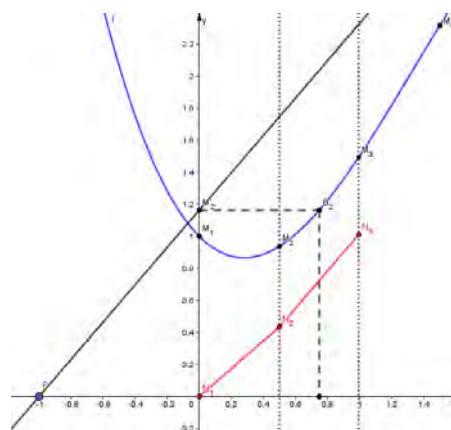


Рис. 5. Етап побудови відрізка ламаної

5. Міркуючи аналогічно, отримаємо ламану $N_1N_2N_3N_4N_5N_6N_7N_8$, яка є наближеною до графіка шуканої функції $y = F(x)$ (рис. 6).

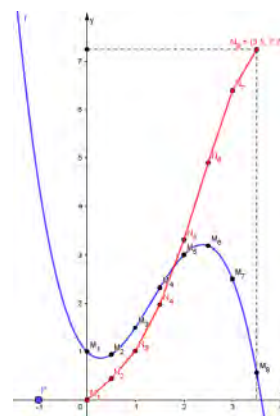


Рис. 6. Графіки підінтегральної функції та її інтегральної кривої

Таким чином, за допомогою інструментарію динамічного геометричного середовища GeoGebra ми продемонстрували технологію побудови графіка інтегральної кривої від функції, заданої графічно. Вирахуємо за графіком значення визначеного інтеграла $\int_0^{3,5} f(x)dx$. Оскільки $N_8(3,5; 7,25)$ (рис. 6), то $\int_0^{3,5} f(x)dx = 7,25$.

Перевіримо достовірність виконання графічного інтегрування. З цією метою ще на нульовому кроці під час постановки задачі ми використали графік функції $f(x) = -0,5x^3 + 2x^2 - x + 1$. Отже, знайдемо визначений інтеграл

$$\int_0^{3,5} (-0,5x^3 + 2x^2 - x + 1)dx = \left(-\frac{0,5}{4}x^4 + \frac{2}{3}x^3 - \frac{1}{2}x^2 + x \right) \Big|_0^{3,5} \approx 7,2005$$

Отже, відносна похибка склала

$$\delta = \left| \frac{x_H - x_T}{x_T} \right| = \left| \frac{7,25 - 7,2005}{7,2005} \right| \approx 0,00687,$$

де x_H – наближене значення інтеграла, знайдене за допомогою графічного інтегрування в GeoGebra, x_T – його точне значення. Таким чином, комп'ютерна модель реалізації графічного інтегрування засвідчила досить високий рівень точності цього методу.

Для функцій, заданих таблично, зручно використовувати інструментарій системи комп'ютерної алгебри Maxima (Maxima, 2020).

Розглянемо попередню задачу (рис. 7).

Зауважимо, що точність графічного інтегрування для функцій, заданих графічно або таблично, прямо пропорційно залежить як від кількості точок, що задають підінтегральну функцію, так і від точності задання самих точок розбиття. Для зменшення похибки побудови графіка інтегральної кривої варто обов'язково використовувати відомості про нулі підінтегральної функції, точки її екстремуму та перегику тощо.

Реалізація подібних обчислювальних експериментів можлива завдяки використанню алгоритмів обчислювальної математики. Сучасні ж інформаційно-комунікаційні технології дають змогу їх візуалізувати за допомогою комп'ютера.

Нами розроблено навчально-методичний супровід за темою дослідження, з яким можна ознайомитись на сайті кафедри математики та інформатики ([https://fmft.vspu.edu.ua/кафедра математики та інформатики/](https://fmft.vspu.edu.ua/кафедра_математики_та_інформатики/)). Розроблено відеоурок для самостійного опанування технології графічного інтегрування функцій у Geogebra за допомогою програмних середовищ Bandicam, програми для створення скріншотів і захоплення відео з екрану монітора (Bandicam,

2020), Audacity, вільного багатоплатформеного редактора звукових файлів, орієнтованого на роботу з кількома доріжками, що дає змогу виконувати такі функції, як редагування звукових файлів (Audacity, 2020). У додатку чітко описано кожен крок алгоритму обчислення визначеного інтеграла функції на заданому проміжку. Для перевірки правильності всіх розв'язків наведено реальний приклад обчислення визначеного інтегралу функції. Цільова аудиторія – це науковці-дослідники, вчителі, викладачі, учні, студенти, а також усі, хто цікавиться сучасними тенденціями використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

Висновки. Методи наближених обчислень використовуються в багатьох галузях науки й освіти. У ЗВО вивчаються безліч методів чисельного інтегрування і не можна виділяти кращі чи гірші методи – все залежить від середовища, в якому здійснюється постановка конкретної задачі, оскільки деякі методи застосовуються саме для певної множини практичних задач. Щодо графічного інтегрування, то його доцільно використовувати в тому випадку, коли у процесі деякого науково- чи навчально-дослідницького експерименту аналітичний вигляд функціональної залежності невідомий або доволі громіздкий і дослідник оперує даними у вигляді множини точок або графіком невідомої залежності.

Суттєвою перевагою реалізації графічного інтегрування засобами комп'ютерного моделювання є змога усунути похибки виконання всіх побудов за допомогою лінійки й олівця. Натурні експерименти на реальних об'єктах замінюються віртуальними. Затрати на різні комп'ютерні експерименти набагато менші, а прикладний інструментарій досить широкий й постійно розвивається. Масштаби обчислювальних експериментів дослідник може обирати самостійно. Він має можливість проведення багаторазових дослідів із поступовими змінами вхідних даних.

Однак при цьому не варто перебільшувати можливостей комп'ютерного моделювання, адже воно є лише важливим допоміжним засобом проведення наукового чи навчального дослідження. Це, своєю чергою, вимагає правильного відбору змісту навчання відповідно до дидактичних можливостей засобів інформаційних технологій навчання, прогнозу можливого впливу інформаційних технологій на характер мислення і поведінки учасників освітнього процесу тощо.

□ 1 Протабулюємо підінтегральну функцію $f(x)$ й задамо множину точок

```
(%i1) g:[[0.25, 0.8671875], [0.75, 1.1640625], [1.25, 1.8984375], [1.75, 2.6953125],
        [2.25, 3.1796875], [2.75, 2.9765625], [3.25, 1.7109375]]$
```

□ 2 Знайдемо многочлен Лагранжа

```
(%i2) load("interpol")$
```

```
(%i3) lagrange(g);
```

```
(%o3) 0.152083333333333(x-2.75)(x-2.25)(x-1.75)(x-1.25)(x-0.75)(x-0.25)-1.5875(x-3.25)(x-2.25)(x-1.75)(x-1.25)(x-0.75)(x-0.25)+4.23958333333333(x-3.25)(x-2.75)(x-1.75)(x-1.25)(x-0.75)(x-0.25)-4.79166666666666(x-3.25)(x-2.75)(x-2.25)(x-1.25)(x-0.75)(x-0.25)+2.53125(x-3.25)(x-2.75)(x-2.25)(x-1.75)(x-0.75)(x-0.25)-0.620833333333333(x-3.25)(x-2.75)(x-2.25)(x-1.75)(x-1.25)(x-0.25)+0.0770833333333332(x-3.25)(x-2.75)(x-2.25)(x-1.75)(x-1.25)(x-0.75)
```

□ 3 Спростимо вираз

```
(%i4) expand(ratsimp(%)), numer$
```

□ 4 Задамо функцію $f(x)$

```
(%i5) f(x):='%', float;
```

```
(%o5) f(x):=-0.5 x^3+2.0 x^2-1.0 x+1.0
```

□ 5 Знайдемо первісну

```
(%i6) integrate(f(x), x);
```

```
(%o6) -0.125 x^4+0.666666666666666 x^3-0.5 x^2+1.0 x
```

□ 6 Задамо функцію первісної

```
(%i7) F(x):='%', float;
```

```
(%o7) F(x):=-0.125 x^4+0.666666666666666 x^3-0.5 x^2+1.0 x
```

□ 7 Знайдемо визначений інтеграл

```
(%i8) integrate(f(x), x, 0, 3.5), numer;
```

```
(%o8) 7.20052083333333
```

□ 8 Побудуємо графіки функцій $f(x)$ і $F(x)$

```
(%i9) wxplot2d([f(x), F(x)], [x, 0.5, 3.5])$
```

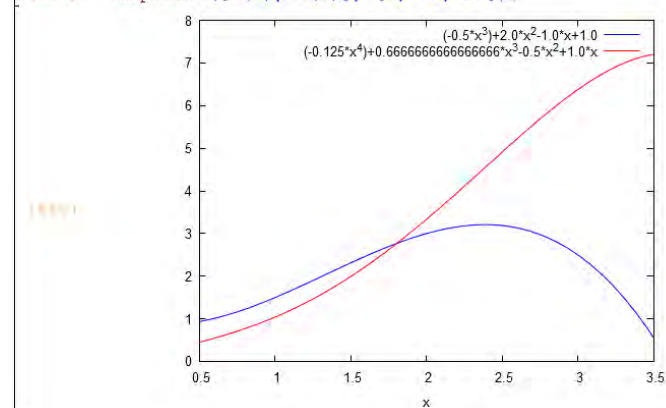


Рис. 7. Реалізація графічного інтегрування за допомогою Maxima

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Комп'ютерне моделювання систем та процесів. Методи обчислень. Частина 1 : навч. посібник / Р. Н Кветний, І. В Богач, О. Р. Бойко, О. Ю. Софіна, О. М. Шушура; за заг. ред. Р. Н. Кветного. Вінниця : ВНТУ, 2012. 193 с.

2. Теплицький О. І., Теплицький І. О., Семеріков С. О., Соловійов В. М. Професійна підготовка учителів природничо-математичних дисциплін засобами комп'ютерного моделювання: соціально-конструктивістський підхід : монографія. Кривий Ріг : Видавничий відділ ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2015. 278 с.
3. Ляшенко Б. М., Кривонос О. М., Вакалюк Т. А. Методи обчислень : навч.-метод. посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 366 с.
4. Демидович Б. П., Марон І. А. Основы вычислительной математики : учеб. пособие. Москва : ГИФМЛ, 1960. 656 с.
5. Горбатюк Р. М. Комп'ютерне моделювання у підготовці фахівців з вищою освітою. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2015. Vol. 1, № 1. С. 33–42.
6. Дубовик М. О. Обчислювальний експеримент та його графічне моделювання. *Інформаційні технології в освіті*. Херсон, 2011. Вип. 10. С. 216–223. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2011_10_32
7. Мельник А., Соя О., Тютюн Л. Розв'язування задачі графічного диференціювання за допомогою динамічного геометричного середовища GeoGebra. *Математика та інформатика у вищій школі : виклики сучасності* : збірник наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 15–16 травня 2019 р. Вінниця, 2019. С. 177–182.
8. GeoGebra. *Веб-сайт*. URL: <https://www.GeoGebra.org> (дата звернення: 15.01.2020).
9. Maxima, a Computer Algebra System. *Веб-сайт*. URL: <http://maxima.sourceforge.net> (дата звернення: 15.01.2020).
10. Bandicam. *Веб-сайт*. URL: <https://www.bandicam.com/ua> (дата звернення: 20.01.2020).
11. Audacityteam. *Веб-сайт*. URL: <https://www.audacityteam.org> (дата звернення: 20.01.2020).

REFERENCES

1. Kvietyni R. N., Bohach I. V., Boiko O. R., Sofyna O. Yu., Shushura O. M. In R. N. Kvietyni (Ed.). *Kompiuterne modeliuвання system ta protsesiv. Metody obchyslen* [Computer simulation of systems and processes. Computing methods]. Vinnytsia, VNTU, 2012, Part 1, 193 p. [in Ukrainian].
2. Teplytskyi O. I., Teplytskyi I. O., Semerikov S. O., Soloviov V. M. Profesiina pidhotovka uchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin zasobamy kompiuternoho modeliuвання: sotsialno-konztruktyvistykyi pidkhid [Professional teachers training in math and science using computer simulation: a socially constructive approach]. Kryvyi Rih, Publishing Department of Kryvyi Rih National University, 2015. 278 p. [in Ukrainian].
3. Liashenko B. M., Kryvonos O. M., Vakaliuk T. A. Metody obchyslen [Computing methods]. Zhytomyr, ZhSU named after I. Franko, 2014, 366 p. [in Ukrainian].
4. Demidovich B. P., Maron I. A. Osnovy vychyslitelnoi matematyky [Fundamentals of computational mathematics]. Moscow, GIFML, 1960, 656 p. [in Russian].
5. Horbatiuk R. M. Kompiuterne modeliuвання u pidhotovtsi fakhivtsiv z vyshchoiu osvitoiu [Computer simulation in training professionals with higher education]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information*. 2015. Vol. 1. Nr 1, pp. 33–42 [in Ukrainian].
6. Dubovyk M. O. Obchysliuvalnyi eksperyment ta ioho grafichne modeliuвання [Computation experiment and its graphical modeling]. *Information technology in education*. 2011. Vol. 10, pp. 216–223 [in Ukrainian].
7. Melnyk A., Soia O., Tiutiun L. Rozv'язuvannya zadachi hrafichnoho dyferentsiiuvannya za dopomohoiu dynamichnoho heometrychnoho seredovishcha GeoGebra [Resolution of the graphical differentiation problem through GeoGebra's dynamic geometrical environment]. Vinnytsia, Mathematics and Informatics in Higher Education : Challenges of the Modern World. 2019, pp. 177–182 [in Ukrainian].
8. GeoGebra. URL: <https://www.GeoGebra.org>.
9. Maxima, a Computer Algebra System. URL: <http://maxima.sourceforge.net>.
10. Bandicam. URL: <https://www.bandicam.com/ua>.
11. Audacityteam. URL: <https://www.audacityteam.org>.

УДК 378.147+376.68+614.253.4+811.161.2
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204506>

Олександра ФЕДОРОВА,
 orcid.org/0000-0002-8650-0633
 кандидат педагогічних наук,
 доцент кафедри мовознавства
 Івано-Франківського національного медичного університету
 (Івано-Франківськ, Україна) olexandrafedorova@gmail.com

Ірина МИКИТИН,
 orcid.org/0000-0002-2527-944
 кандидат філологічних наук,
 доцент кафедри мовознавства,
 Івано-Франківського національного медичного університету
 (Івано-Франківськ, Україна) iryni-m@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розглянуто та проаналізовано шляхи формування позитивної мотивації в процесі навчання української мови як іноземної, оскільки навчальна діяльність, як і будь-яка інша, найуспішніше протікає тоді, коли вона максимально вмотивована. Прагнення опанувати українську мову може бути зумовлене такими потребами: встановлення міжособистісних контактів із носіями української мови; отримання соціально значущої та навчальної інформації в усній та письмовій формах; знайомство з країнознавчими реаліями та адаптація в українськомовному середовищі.

Описано прийоми формування та розвитку творчих та нетворчих мотивів досягнення, різницю між універсальною та конкретною мотивацією.

Виділено та деталізовано чинники, які покликані забезпечити високу мотивацію в процесі навчання іноземців української мови: нівелювання емоційного напруження в процесі навчальної діяльності; високий інтелектуальний рівень матеріалу; оптимальний відбір тем занять і ситуацій, що відповідають комунікативним потребам іноземців, які здобувають освіту в навчальних закладах України; забезпечення індивідуальних стратегій засвоєння матеріалу; добір соціально значущого й особистісно цінного матеріалу для усвідомлення іноземцями важливості форми вираження, мовної системи, аналізу та вивчення граматики.

Обґрунтовано, що усвідомлення студентами соціальної значущості змісту усного та письмового мовленнєвого матеріалу сприяє підвищенню навчальної мотивації, забезпечує високий рівень аналітичної діяльності. Вмотивовується потреба усвідомити форму висловлювання для успішнішого перенесення її в іншу ситуацію. Значна кількість мовленнєвого матеріалу, який задовольняє комунікативні потреби, забезпечує формування мовленнєвих умінь і навичок та порівняну легкість їх подальшого перенесення на нові навчальні і життєві ситуації в побутовій і професійній сферах.

Ключові слова: українська мова як іноземна, навчальна діяльність, мотивація.

Oleksandra FEDOROVA,
 orcid.org/0000-0002-8650-0633
 Candidate of Pedagogic Sciences,
 Associate Professor at the Department of Linguistics
 Ivano-Frankivsk National Medical University
 (Ivano-Frankivsk, Ukraine) olexandrafedorova@gmail.com

Iryna MYKYTYN,
 orcid.org/0000-0002-2527-9445
 Candidate of Philological Science,
 Associate Professor at the Department of Linguistics
 Ivano-Frankivsk National Medical University
 (Ivano-Frankivsk, Ukraine) iryni-m@ukr.net

FORMATION OF POSITIVE MOTIVATION OF THE UKRAINIAN LANGUAGE LEARNING FOR FOREIGN STUDENTS

The article deals with the problem of forming positive motivation in the process of learning Ukrainian as a foreign language, which are considered and analyzed in the article as well as the educational activity, like any other, is most

successful when it is maximally motivated. The desire to study the Ukrainian language may be a consequence of the following needs: establishment of interpersonal contacts with native Ukrainian speakers; obtaining socially relevant and educational information in oral and written forms; acquaintance with the country's realities and adaptation in the Ukrainian-speaking environment.

The methods of formation and development of creative and non-creative motives for achievement, the difference between universal and specific motivation are described.

The factors which are intended to provide high motivation in the process of teaching foreigners of Ukrainian language are identified and detailed: leveling of emotional tension in the process of educational activity; high intellectual level of material; optimal selection of topics of employment and situations that meet the communicative needs of foreigners who are studied in Ukrainian educational institutions; providing individual strategies for mastering the material; selection of socially important and personally valuable material, for foreigners to understand the importance of the form of expression, language system, analysis and study of grammar.

Students' awareness of the social importance of the content of oral and written speech material enhances learning motivation, provides a high level of analytical activity. It is motivated by the need to understand the form of expression in order to successfully transfer it to another situation. A considerable amount of speech material that satisfies the communicative needs ensures the formation of speech skills and the relative ease of their further transfer to new educational and living situations in the everyday and professional spheres.

Key words: Ukrainian as a foreign language, educational activity, motivation.

Постановка проблеми. Проблема мотивації навчального процесу може бути розглянута з позицій психології, педагогіки та методики навчання. Ми зупинимося на методичному аспекті трактування мотивації навчання, який полягає в конкретизації методичних прийомів, що реалізуються в процесі навчання української мови як іноземної та сприяють формуванню комунікативної компетенції.

Аналіз досліджень. Мотивація визначається як система спонукальних чинників, яка включає потреби, мотиви, цілі, інтереси, емоції тощо. Провідним компонентом мотивації психологи О. М. Лєнотєв, Г. Ділігенський визнають потреби, тобто внутрішні умови, стимул діяльності, дефіцит, нестачу чогось. Так, на відміну від концепції О. М. Леонтьєва, психологи школи Д. Узнадзе (Ш. Чхартішвілі, Т. Ангуладзе, І. Імедадзе та ін.) вважають, що мотив не може спонукати до діяльності, але він відкриває людині сенс і цінність діяльності, функцію спонукання та спрямування діяльності виконує настанова. Мотив як усвідомлене явище психіки розглядається в роботах Л. Божович, В. Ковальова. А. Маркова доводить, що для навчального процесу найбільш значущими є навчальні мотиви, що відбивають спрямованість інокомуніканта на різні сторони навчальної діяльності. Вона поділяє мотиви навчальної діяльності на пізнавальні, мотиви досягнення та соціальні. О. Матюшкін зазначає, що мотивація пов'язана із психологічною закономірністю, що виявляється у швидкому задоволенні інокомунікантами своїх потреб за умови, що їхня активність характеризується адаптивністю. Зростання потреб на основі виникнення нових мотивів та інтересів спостерігається за умови виявлення інокомунікантами творчої активності.

Мета статті – розглянути та проаналізувати представлені в методиці навчання української

мови як іноземної широкі пізнавальні мотиви та шляхи їх формування, мотиви самоосвіти, які вдосконалюються під час навчальної, а згодом і професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Прагнення іноземців опанувати українську мову може бути зумовлено такими потребами: установлення міжособистісних контактів із носіями української мови; отримання соціально значущої та навчальної інформації в усній формі; знайомство з країнознавчими реаліями та адаптація в українськомовному середовищі. Особливістю навчального процесу за комунікативно-діяльним підходом є врахування комунікативних потреб, наявних не тільки в певний момент, але й у подальшому житті. Для іноземців, в яких, незважаючи на наявність мовного середовища, ще не сформувалася стійка система потреб сприймання й розуміння українського мовлення, важливо створювати під час навчання ситуації, що будуть змушувати їх постійно звертатися до інформації з різних джерел.

Для методики навчання української мови як іноземної є важливим, що широкі пізнавальні мотиви можна сформулювати за порівняно короткий строк. Виникнення широкіх пізнавальних мотивів сприяє використанню текстового матеріалу, який відповідає певним вимогам:

– адекватність характеристик змодельованого тексту або усного повідомлення (мікротексту, діалогу, речення) характеристикам комунікативних одиниць, які трапляються інокомунікантам (або будуть траплятися) у реальних умовах професійної чи навчальної діяльності;

– наявність у навчальних текстах нової та значущої для інокомуніканта інформації навчального або країнознавчого характеру. Для формування навчально-пізнавальних мотивів важливо показати іноземцю, які існують способи отримання

знань (на передтекстовому етапі), наприклад шляхом евристичної бесіди, та організувати засвоєння цих способів під час виконання післятекстових завдань, що вимагають використання прийомів аналізу, порівняння, зіставлення, узагальнення інформації, отриманої з тексту.

Серед мотивів досягнення Р. Вайсман виділяє мотиви творчого та нетворчого досягнення. Перші виявляються в прагненні досягти творчого успіху в професії (вони характерні для дорослих). Другі полягають у прагненні до високої успішності, своєчасного й успішного складання заліків та іспитів тощо, вони притаманні, як правило, усім, хто навчається (Вайсман, 1973). Для розвитку творчих мотивів досягнення необхідне використання таких методичних прийомів, в основу яких покладено творчі завдання, а також прийоми проблемного навчання. Наприклад, до завдань творчого характеру належать завдання, спрямовані на формування вміння користуватися прийомами осмислення тексту чи усного повідомлення: прийоми логічного оброблення (поділ на смислові частини та встановлення логічних зв'язків між ними; визначення логічної послідовності викладу інформації) і прийоми, що сприяють формуванню механізму антиципації (формулювання питань до змісту тексту; формулювання питання-передбачення про подальший зміст незакінченого прослуханого тексту). Для формування та розвитку мотивів нетворчого досягнення використовуються методичні прийоми, що дають змогу інокомунікантам правильно виконувати навчальні дії на основі повної та узагальненої системи орієнтирів. Такими орієнтирами виступають лексичні та лексико-граматичні вияви певних смислових одиниць тексту. Так, у тексті «Книга рекордів України» найбільш частотним буде вияв прикметників і прислівників у найвищому ступені з префіксами *най-, якнай-, щонай-*.

Для задоволення мотивів досягнення необхідно, щоб завдання мали інструкцію, яка б указувала на оптимальний спосіб їх виконання, та ключі для самоперевірки.

А. Маркова, О. Пасєка, О. Столярчук, П. Якобсон доводять, що переборювати труднощі, які виникають у навчальному процесі, допомагають сформовані соціальні мотиви, що поділяються на широкі соціальні (наприклад, мотив почуття обов'язку перед близькими, країною; мотив відповідальності; прагнення опанувати на високому рівні обрану спеціальність) і вузькі соціальні (наприклад, прагнення зайняти певне місце в суспільстві, оволодіння престижною професією, схвалення в певних колах, самоствер-

дження, шлях до особистого благополуччя тощо) (Сергеєнкова, 2012). Вони зазначають, що сформувати соціальні мотиви значно важче, ніж пізнавальні, оскільки цей процес пов'язаний із системою позааудиторних заходів, а не з організацією навчальної діяльності на заняттях.

Навчальна мотивація, за твердженням Л. Виготського, має здатність посилювати як універсальну (усеосяжну, інтегральну), так і конкретну (вузько спрямовану, професійну, інструментальну) мотивацію, які є видами внутрішньої мотивації (Виготський, 1991). В іноземних студентів превалює конкретна мотивація, що під впливом правильно сформованої навчальної мотивації широкого ознайомлення з культурою країни та інших чинників може трансформуватися в універсальну. Дослідники зазначають, що потреба здобуття спеціальних знань і потреба спілкування (у професійно-навчальній та побутовій сферах) зачіпають одночасно зовнішню, внутрішню і навчальну мотивації. Отже, ці потреби мали б бути найбільш умотивованими, й опанування всіх видів мовленнєвої діяльності, зокрема аудіювання, яке забезпечує їхню реалізацію, має проходити найуспішніше, з мінімальними затратами зусиль із боку студентів і викладача. Але, з огляду на власну практику, зазначимо, що саме тут викладач найчастіше стикається з труднощами в засвоєнні матеріалу, що зумовлено відсутністю в студентів інтересу, необхідної концентрації уваги, прагнення оволодіти пропонованим матеріалом. Причини цього явища ми вбачаємо в таких причинах:

- розтягнуте в часі, занадто докладне вивчення окремих мовних одиниць і явищ, формальних правил не дає змоги інокомунікантам побачити їх в єдності;

- вивчення мовленнєвих взірців поза комунікативною діяльністю або в штучних псевдокомунікативних ситуаціях не дає змоги студентові відчутти їх зв'язок із сферою спілкування, із задоволенням відповідних комунікативних потреб. В іноземців відсутнє відчуття соціальної значущості пропонованого матеріалу. За таких умов зовнішня мотивація перестає відігравати свою роль.

Внутрішньо вмотивована потреба в спілкуванні в людей різного складу і виявляється, і задовольняється по-різному. Вона яскраво виражена в екстравертів (а їх, як свідчить статистика, значно менше, ніж людей, в яких переважають риси інтровертності), в інтровертів вона вмотивовується переважно зовні, немовленнєвими за характером потребами. Як результат, потреба в спілкуванні, існуючи об'єктивно, суб'єктивно

мало підкріплена в зовнішній діяльності (комунікативній, а отже, і мовленнєвій), що забезпечує засвоєння матеріалу. Навчальну мотивацію, на яку в основному розраховує викладач, найважче викликати, розвинути та зберегти через індивідуальні особливості інокомунікантів та інші об'єктивні чинники. Ми виділили чинники, які покликані забезпечити високу мотивацію до навчання на заняттях з української мови:

- 1) нівелювання емоційного напруження в процесі навчальної діяльності;
- 2) високий інтелектуальний рівень матеріалу, який активізує розумову діяльність;
- 3) відбір тем занять і ситуацій, що відповідають комунікативним потребам інокомунікантів;
- 4) забезпечення індивідуальних стратегій засвоєння матеріалу;
- 5) значна кількість мовленнєвого матеріалу, вірців, які покликані забезпечити комунікативні та навчальні потреби;
- 6) добір соціально значущого й особистісно цінного матеріалу для усвідомлення інокомунікантами важливості форми вираження, мовної системи, аналізу та вивчення граматики.

Деталізуємо дію цих чинників.

Особливу увагу в процесі навчання української мови як іноземної приділено нівелюванню емоційного напруження. Усі студенти можуть бути умовно поділені на тих, кому притаманна негативна мотивація, і на тих, кому притаманна позитивна мотивація. І першим, і другим для підтримки інтересу до отримання знань необхідне переживання успіху діяльності. При цьому вчинки позитивно мотивованих студентів визначаються самим переживанням успіху за менш вираженої реакції на невдачі. Зазвичай це імпульсивні натури. Але більша частина інокомунікантів – натури обережні, яким притаманна негативна мотивація. Вони настільки вразливі та чутливі до невдач, що їхні вчинки визначаються, передусім, прагненням уникнути їх. Негативна мотивація зазвичай є зовнішньо вмотивованою; вона може бути знята за допомогою сприятливого клімату в групі та системи раціонально-психологічних заохочень. О. Овчинникова доводить, що результатом зняття негативної мотивації буде ще важливіший ефект зняття стану емоційної напруги, за наявності якої розмежовані мета і мотив дії. Це, своєю чергою, породжує розбіжність між об'єктивним значенням діяльності та її особистісним смислом і знижує якість результату навчальної діяльності (Овчинникова, 1983: 200). Головна причина негативної мотивації та стану емоційної напруги, який виникає практично в кожного, – це страх

наразитися на невдачу, яку фіксує бальна система оцінювання знань і вмінь. Ця форма оцінювання й контролю, звичайно, спрощує формальний бік обліку знань та умінь, але загалом завдає більше шкоди, аніж користі. Із закону Йеркса–Додсона відомо, що за умови напруження та величини бажання досягти успіху вище оптимального рівня якість виконання погіршується, ускладнюється раціональний вибір рішення. Таким чином, зовнішній формальний чинник оцінки ускладнює процес досягнення успіху, який є одним із суттєвих моментів, що безпосередньо сприяють вмотивованості.

У навчальному процесі задіяні студенти різного віку та з різними рівнями освіти, тому для успішного засвоєння варто вибирати матеріал із певним рівнем інтелектуальної складності. Вищий рівень інтелектуальних вимог до суб'єктів навчання сприяє їхній мисленнєвій активності, творчому ставленню до виучуваного матеріалу. Творча активність, своєю чергою, активізує навчально-пізнавальну діяльність, забезпечує принцип розвивального навчання, сформульований Л. Виготським. Згідно з цим принципом навчання і виховання варто орієнтуватися не на наявний рівень розвитку суб'єкта навчання, а випереджати його, вести його за собою. Значення творчого характеру навчальної діяльності для росту мотивації та ефективності визначають багато методистів, зокрема Ш. Амонашвілі називає труднощі, які виникають у процесі засвоєння нового матеріалу, і труднощі, які призводять до напруженої роботи пізнавальних сил, одним із джерел мотивації навчальної та пізнавальної діяльності (Амонашвілі, 2011).

В основу комунікативного підходу має бути покладено не реальність самої ситуації, а реальність діяльності в ситуації, передусім у певному акті спілкування (навчального) та адекватної йому мотивації. Ефективність зазначеного чинника для забезпечення мотивації підтверджує досвід роботи в іноземній аудиторії. Так, перший тематичний блок включає низку підтем: «Знайомство. Формули знайомства», «Зустріч. Формули вітання», «Формули ввічливості», «Люди і речі навколо нас», «Моя кімната», «Гуртожиток», «Розповідь про себе». Для людей, які вперше зустрілися в ролі членів майбутнього колективу в абсолютно нових для них умовах, отримання більш чи менш вичерпної інформації один про одного та навколишнє середовище є актуальним і відповідає природним комунікативним потребам. Ситуації спілкування добираються відповідно до комунікативних потреб та інтересів іноземців

із метою сприяти емоційній активізації. Р. Вайсман довів, що емоційна активізація підвищує якість засвоєння навчального матеріалу (Вайсман, 1973).

Узгодження змісту навчання з комунікативними потребами суб'єктів навчання впливає на навчальну мотивацію не тільки безпосередньо, але й опосередковано, шляхом забезпечення індивідуалізації навчального процесу, у прямій залежності від якого вона й знаходиться. Індивідуалізація може бути визначена як узгодження змісту навчання, прийомів презентації, тренування та контролю з психологічними чинниками ефективності навчального процесу, індивідуальними особливостями навчальної діяльності суб'єктів навчання. Під індивідуалізацією навчання нерідної мови розуміємо «приспосовування навчальних впливів до індивідуально-психологічних особливостей кожного учня, з одного боку, і створення сприятливих умов для розвитку спеціальних здібностей учнів – з іншого» (Ляховицький, 1978: 6). Серед основних прийомів індивідуалізації ми використовували узгодження змісту й цілей навчання з комунікативними потребами інокомунікантів і презентацію навчального матеріалу дедуктивним та індуктивним способом залежно від типу мислення, тобто з урахуванням індивідуальних стратегій засвоєння матеріалу. Для забезпечення індивідуалізації навчального процесу беруться до уваги загальні типологічні характеристики, що представляють структуру особистості. Серед них такі: особливості нервової системи, типові особливості мисленнєвої діяльності, якість виконання розумових операцій, рівень розвитку синтетичної та аналітичної мисленнєвої діяльності, рівні сформованості дієвих знань, засоби та способи здійснення навчальної діяльності, операції з переведення знань, умінь і навичок на наступні щаблі розвитку, інтереси, мотиви та вольові якості особистості тощо. Отриманий досвід засвідчив, що врахування типу мисленнєвої діяльності студентів (емоційно-образного та логіко-понятійного) цілком можливе і дає позитивний ефект. Навчання має забезпечити обидва цих типи. Студенти емоційно-образного типу мислення успішніше засвоюють матеріал на заняттях мовленнєвої практики, коли увага мовця зосереджена на змісті висловлювання, а оформлення відходить на другий план, і мовні засоби засвоюються мимоволі, а студенти раціонально-логічного типу – на заняттях із граматики в про-

цесі навчання письма або вивчального читання. Ми були послідовними і на заняттях із мовленнєвої практики не акцентували увагу інокомунікантів на аналізі мовних явищ і виправленні помилок, а прагнули сформулювати вміння розуміти чужу думку та виражати власну. У разі нехтування цими техніками виникала емоційна напруга, уповільнювався темп мовлення. Страх припуститися помилки призводив до породження збіднілого за змістом висловлювання. Водночас на заняттях із граматики має бути забезпечена комунікативність, студенти мають засвоїти виучувані мовні одиниці, інтегровані в мовлення.

Висновки. Таким чином, вибір тем і ситуацій, що відповідають комунікативним потребам студентів, усвідомлення ними соціальної значущості й особистісної цінності виучуваного, високий інтелектуальний рівень матеріалу, який активізує розумову діяльність, зняття емоційної напруги в процесі навчальної діяльності дають змогу значно збільшити кількість матеріалу, що подається на занятті. Ситуативно-тематичне представлення матеріалу також створює сприятливі умови для збільшення його обсягу, оскільки сама мовленнєва ситуація, ситуація спілкування, робить зрозумілим те, що в інших умовах потребує спеціального пояснення та більших часових затрат. Подрібнення навчального матеріалу на малі дози та елементи не тільки ускладнює його усвідомлення й автоматизацію, але й призводить до формування найелементарніших, первинних навичок, які на новому етапі навчання потрібно руйнувати, щоб створити нові навички та вміння вищого рівня, які б відповідали природному мовленнєвому спілкуванню.

Значна кількість мовленнєвого матеріалу, який задовольняє комунікативні потреби, забезпечує формування мовленнєвих умінь і навичок та порівняну легкість їх перенесення на нові ситуації. Усвідомлення студентами соціальної значущості змісту мовленнєвого матеріалу сприяє підвищенню навчальної мотивації, забезпечує високий рівень аналітичної діяльності. Вмотивовується потреба усвідомити форму висловлювання для успішнішого перенесення її в іншу ситуацію. Як результат, вивчення граматики, яке часто супроводжується в звичайних умовах несприйняттям, а інколи й опором через неусвідомлення інокомунікантом, для чого вивчаються ці, здавалося б, розрізнені мовні форми, відбувається більш зацікавлено, успішно та в більш стислі терміни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвили Ш. А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы обучения родному языку и развития личности. Книга II. Москва : Амрита, 2011. 304 с.

2. Вайсман Р. С. Развитие мотивационной сферы человека в старшем (студенческом) возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Моск. гос. ун-т. Москва, 1973. 25 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
4. Ляховицький М. В., Николаева С. Ю. Індивідуалізація навчання іноземної мови в школі. Київ, 1978. 120 с.
5. Овчинникова О. В. О некоторых путях экспериментального исследования мотивации человека, открываемых концепцией деятельности. *А. Н. Леонтьев и современная психология*. Москва, 1983. С. 200–256.
6. Педагогічна психологія : навч. посібник / Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 168 с.

REFERENCES

1. Amonashvili Sh. A. Gumannaya pedagogika. Aktualnyye voprosy obucheniya rodnomu yazyku i razvitiya lichnosti [Humane Pedagogy. Actual issues of teaching a native language and of personal development]. Book II. Moscow : Amrita, 2011, 304 pp. [in Russian].
2. Vaisman R. S. Razvitiye motivatsyonnoi sfery cheloveka v starshem (stydencheskom) vozraste [Development of motivational life space in the mature (student) age: abstract of diss. cand. of psychol. sciences: 19.00.01 / Moscow national university]. Moscow, 1973, 25 pp. [in Russian].
3. Vygotskii L. S. Pedagogicheskaya psichologiya [Pedagogical Psychology] / ed. by V. V. Davydov. Moscow : Pedagogy, 1991, 480 pp.
4. Liachovitskii M. V., Nikolaieva S. Yu. Indyvidualizatsiia navchannia inozemnoii movy v shkoli [Personalization of studying a foreign language at school]. Kyiv, 1978, 120 pp. [in Ukrainian].
5. Ovchinnikova O. V. O nekotorych putiakh eksperimentalogo issledovaniya motivatsii cheloveka, otkryvayemykh kontseptsyyei deyatelnosti. [About some ways of experimental research of human motivation which are discovered with the conception of activity]. *A. N. Leontev i sovremennaya psichologiya [A. N. Leontev and the modern psychology]*. Moscow, 1983. Pp. 200–256. [in Russian].
6. Sergieienkova O. P., Stoliarchuk O. A., Kokhanova O. P., Pasiaka O. V. Pedagogichna psichologiya [Pedagogical Psychology: educational manual]. Kyiv : Center of educational literature, 2012. 168 pp. [in Ukrainian].

УДК 376.1-056.042.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204507>**Ольга ФЕРТ,***orcid.org/0000-0003-2885-8597*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи

факультету педагогічної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка

(Львів, Україна) *olga.fert2@gmail.com*

ОСНОВИ КОМПЛЕКСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ІЗ ГІПЕРАКТИВНІСТЮ ТА ДЕФІЦИТОМ УВАГИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглянуто актуальність проблеми порушень психічного розвитку в освітньому процесі, проаналізовано основи комплексної педагогічної підтримки дітей із гіперактивністю та дефіцитом уваги в умовах освітнього середовища.

Діти з порушеннями психічного розвитку, зокрема з гіперактивним розладом із дефіцитом уваги, є як у загальноосвітніх, так і інклюзивних класах, незважаючи на те, що в умовах вітчизняної системи освіти, при збереженому інтелекті бувають не завжди офіційно обстежені. За будь-яких обставин, до дітей варто застосовувати відповідний педагогічний супровід – обов'язково вивчати особливості дитини, планувати стратегії корекції поведінки та академічної успішності. Ключовими моментами є сприятлива психологічна атмосфера в класі та продуктивна соціальна взаємодія між учнями, що є основою ефективного включення дитини в освітній процес.

Загалом у комплексній педагогічній підтримці дітей із порушеннями психічного розвитку, зокрема з гіперактивністю та дефіцитом уваги, важливу роль відіграють основні тенденції формування освітньої політики, орієнтування на соціальну та правову модель інвалідності. Організація психолого-педагогічного супроводу базується на основних положеннях концепції універсального дизайну в навчанні, що передбачає гнучкість у плануванні і реалізації навчально-виховного процесу.

У контексті індивідуального та диференційованого підходу до дітей із гіперактивністю та дефіцитом уваги в інклюзивному освітньому процесі ефективними є мультидисциплінарна взаємодія, співпраця з родиною дитини, застосування методик поведінкового оцінювання, покращення соціальної інтеграції дитини, застосування прийомів диференційованого викладання, включно з випадками, коли офіційний діагноз не встановлено. Модель педагогічної підтримки для дітей із гіперактивністю та дефіцитом уваги є ефективною для більшості дітей із порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі.

Ключові слова: порушення психічного розвитку, комплексна педагогічна підтримка, інклюзивний освітній процес, диференційований підхід, гіперактивний розлад із дефіцитом уваги.

Olha FERT,*orcid.org/0000-0003-2885-8597*

Candidate of Pedagogical Science,

Associate Professor of Special Pedagogy and Social Work Department

of the Faculty of Pedagogical Education

Ivan Franko National University of Lviv

(Lviv, Ukraine) *olga.fert2@gmail.com*

THE BASICS OF COMPLEX PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH HYPERACTIVITY AND DEFICIT OF ATTENTION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article deals with the relevance of the problem of mental disorders in the educational process, analyzes the basics of comprehensive pedagogical support for children with hyperactivity and attention deficit in the educational environment.

In general, children with mental disorders, in particular with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, are present in both general and inclusive classes, despite the fact that under the conditions of the national education system, with preserved intelligence, they are not always officially examined. Under all circumstances, appropriate pedagogical support should be applied to children for study the child's characteristics, plan behavior correction strategies, and academic performance. The key issue is a favorable psychological atmosphere in the classroom and productive social interaction between students, which is the basis for effective inclusion of the child in the educational process.

In general, in the complex pedagogical support of children with mental disorders, in particular with hyperactivity and attention deficit, the main tendencies of educational policy play an important role, we rely on the social and

legal model of disability. The organization of psychological and pedagogical support is based on the basic principles of the concept of universal design in learning, which provides flexibility in the planning and implementation of the educational process.

In the context of individual and differentiated approach to children with hyperactivity and attention deficit in inclusive educational process, multidisciplinary interaction, cooperation with the child's family, application of behavioral assessment techniques, improvement of social integration of children, use of differentiation techniques are effective. This model is also useful for most children with mental and behavioral disabilities in an inclusive educational process.

Key words: mental disorders, complex pedagogical support, inclusive educational process, differentiated approach, Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

Постановка проблеми. Діти з порушенням психічного розвитку в умовах освітнього середовища, як загальноосвітнього, так і інклюзивного, нині є найбільшим викликом для педагогічних працівників, оскільки розлади поведінки, порушення уваги, гіперактивність є серйозними бар'єрами для ефективного включення в освітній процес.

На початку сучасної класифікації порушень психічного розвитку, згідно з протоколами NICE і Американської асоціації психіатрів DSM-5, стоять порушення нейророзвитку. Найбільш поширеним порушенням нейророзвитку (від 5–9 до 11% популяції дітей та підлітків) є гіперактивний розлад із дефіцитом уваги (ГРДУ), що відображено в новій європейській класифікації МКХ-11, за попередньою класифікацією МКХ-10, це порушення належить до розладів поведінки та емоцій – гіперкінетичних розладів (Фаласеніді, 2015: 12). Нині в Україні ми маємо враховувати і попередню класифікацію, адже вона діє на офіційному рівні. Також до порушень нейророзвитку належать розлади спектру аутизму, порушення інтелектуального розвитку, порушення мовлення та розлади навчальних навичок.

Аналіз досліджень. Проблема порушень психічного розвитку активно висвітлювалась у працях багатьох провідних вчених, зокрема: теорія розвитку людини та її вищих психічних функцій (Л. Виготський, О. М. Леонт'єв, О. Лурія та ін.); теорія функціональних систем (П. Анохін); положення про єдність психіки та діяльності (І. Бех, П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.); теорія мовленнєвої діяльності, теорія про єдність законів психічного розвитку дитини з типовим та порушеним розвитком і специфічні закономірності порушеного розвитку (В. Бондар, Л. Виготський, Т. Власова, Р. Лалаєва, В. Лебединський, В. Лубовський, О. Лурія, Т. Сак, В. Синьов, Л. Фомічова, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко); вчення про корекційну спрямованість навчання й виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку (Д. Азбукін, В. Баудіш, В. Бондар, Т. Власова, Л. Виготський, Т. Головіна, О. Граборов, І. Грошенко, І. Дмитрієва, Г. Дульнев, І. Єременко, Х. Замський, Л. Занков, М. Іпполітова,

Д. Ісаєв, А. Капустін, К. Лебединська, Р. Лалаєва, І. Левченко, В. Лубовський, О. Мастюкова, С. Миронова, М. Певзнер, В. Петрова, Б. Пінський, Є. Соботович, В. Синьов, Н. Стадненко, О. Стребелева, М. Супрун, В. Тарасун, Л. Фомічова, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.); основні положення організації інклюзивного процесу навчання в освітніх закладах України (С. Литовченко, О. Таранченко, Е. Данілавічюте, Ю. Найда).

Метою статті є проаналізувати основи комплексної педагогічної підтримки дітей із гіперактивністю та дефіцитом уваги в умовах освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Загалом діти з порушеннями психічного розвитку, зокрема з гіперактивним розладом із дефіцитом уваги, є як у загальноосвітніх, так і інклюзивних класах, незважаючи на те, що в умовах вітчизняної системи освіти, при збереженому інтелекті бувають не завжди офіційно обстежені. За будь-яких обставин до дітей треба застосовувати відповідний педагогічний супровід – обов'язково вивчати особливості дитини, планувати стратегії корекції поведінки та академічної успішності (Островська, 2015: 216). Ключовими моментами є сприятлива психологічна атмосфера в класі та продуктивна соціальна взаємодія між учнями, що є основою ефективного включення дитини в освітній процес (Синьов, 2010: 215–220).

Ми проаналізували анкети 10 вчителів загальноосвітніх та 10 вчителів інклюзивних класів двох середніх шкіл м. Львова. Дослідження тривало з вересня по грудень 2019 р. Вивчалися психологічна атмосфера в класах та якість соціальної взаємодії учнів.

У результаті аналізу оцінки вчителями психологічної атмосфери в класі було встановлено, що у класах з інклюзивним навчанням несприятливої психологічної атмосфери не спостерігається взагалі, а атмосфера в колективі оцінюється учнями як помірно сприятлива та сприятлива. Тоді як у класах із традиційним навчанням 13,6% вчителів оцінюють психологічну атмосферу в колективі як несприятливу, а кількість вчителів, які вважають, що психологічна атмосфера сприятлива, значно менша.

Таблиця 1
Психологічна атмосфера в класах з інклюзивним та традиційним навчанням

Характеристика психологічної атмосфери	Класи з інклюзивним навчанням	Класи з традиційним навчанням
Несприятлива	0%	13,6%
Помірно сприятлива	53%	48,5%
Сприятлива	47%	37,9%

Таблиця 2
Соціальна взаємодія в класах з інклюзивним та традиційним навчанням

Характеристика соціальної взаємодії	Класи з інклюзивним навчанням	Класи з традиційним навчанням
Продуктивна соціальна взаємодія	56,1%	37,9%
Вираженість пізнавальних інтересів	21,2%	16,7%
Непродуктивна соціальна взаємодія	22,7%	31,8%
Ігрова позиція	0%	13,6%

Порівняльний аналіз результатів визначення соціальної взаємодії учнів у класах показав, що в учнів інклюзивних класів, на думку вчителів, переважає непродуктивна соціальна взаємодія (56,1%) порівняно з іншими видами позицій учня, загалом учнів із непродуктивною соціальною взаємодією у класах з інклюзивним навчанням більше, ніж у класах із традиційним навчанням (56,1% і 37,9% відповідно).

Отримані результати уможливають висновок, що загалом рівень вираженості соціальної взаємодії вищий в учнів інклюзивних класів, що свідчить про їхню психологічну готовність до міжособистісної взаємодії та спілкування.

На думку вчителів інклюзивних класів, психологічна атмосфера в їх колективі сприятлива, що свідчить про високий рівень розуміння ними один одного в процесі спілкування. Проте в учнів інклюзивних класів частіше спостерігається непродуктивна соціальна взаємодія в класі, що, ймовірно, пов'язано з низьким рівнем самооцінки (Ферт, 2009).

Загалом у комплексній педагогічній підтримці дітей із порушеннями психічного розвитку, зокрема з гіперактивністю та дефіцитом уваги, важливу роль відіграють основні тенденції формування освітньої політики, ми спираємось на соціальну та правову модель інвалідності, дбаємо про соціалізацію дитини та забезпечуємо співпрацю фахівців із батьками, а організація психолого-педагогічного супроводу має орієнтуватися

на основні положення концепції універсального дизайну в навчанні (Романчук, 2008: 35–44).

Особливості корекційно спрямованої інклюзивної освіти для дітей із гіперактивністю і дефіцитом уваги скеровані на вивчення індивідуальних освітніх потреб, здійснення функціонально-поведінкового оцінювання в межах мультидисциплінарного вивчення дитини в умовах навчального закладу із залученням команди підтримки ІРЦ і обов'язкової співпраці з батьками, використання комплексної програми заохочень із метою корекції поведінки і покращення соціальної взаємодії таких дітей в умовах освітнього середовища, втілення диференційованого підходу в навчанні таких дітей, включно з випадками, коли офіційний діагноз не встановлено.

Загалом така модель має охоплювати усіх дітей із порушеннями психічного розвитку, є універсальною, незважаючи на наявність/відсутність офіційно підтвердженого діагнозу, має базуватися на мультидисциплінарному підході до побудови навчального процесу, враховувати результати індивідуального вивчення дитини, забезпечувати диференційований підхід до дітей із порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі, ставити за основну мету успішну соціалізацію дитини, формування позитивної самооцінки, формування сприятливої атмосфери в класі (Шульженко, 2004).

Висновки. Здійснено аналіз проблеми дітей із порушеннями психічного розвитку. Розглянуто теоретичні засади педагогічної підтримки дітей із гіперактивністю та дефіцитом уваги в освітньому просторі України. Представлено модель комплексної педагогічної підтримки дітей із гіперактивністю та дефіцитом уваги.

Як найбільш поширений контингент дітей із порушеннями психічного розвитку, діти з гіперактивним розладом із дефіцитом уваги потребують значної підтримки в інклюзивному освітньому процесі, особливістю таких дітей є нормальний рівень інтелектуального розвитку, завдяки якому вони не завжди потрапляють офіційно на інклюзивну форму навчання, але потребують значної адаптації освітнього процесу через індивідуальні особливості психічного розвитку.

Важливими є створення позитивної атмосфери в умовах освітнього середовища, використання методів подання навчального матеріалу із забезпеченням його доступності згідно з індивідуальними особливостями дитини.

У контексті індивідуального та диференційованого підходу до дітей із гіперактивністю та дефіцитом уваги в інклюзивному освітньому процесі ефективними є мультидисциплінарна

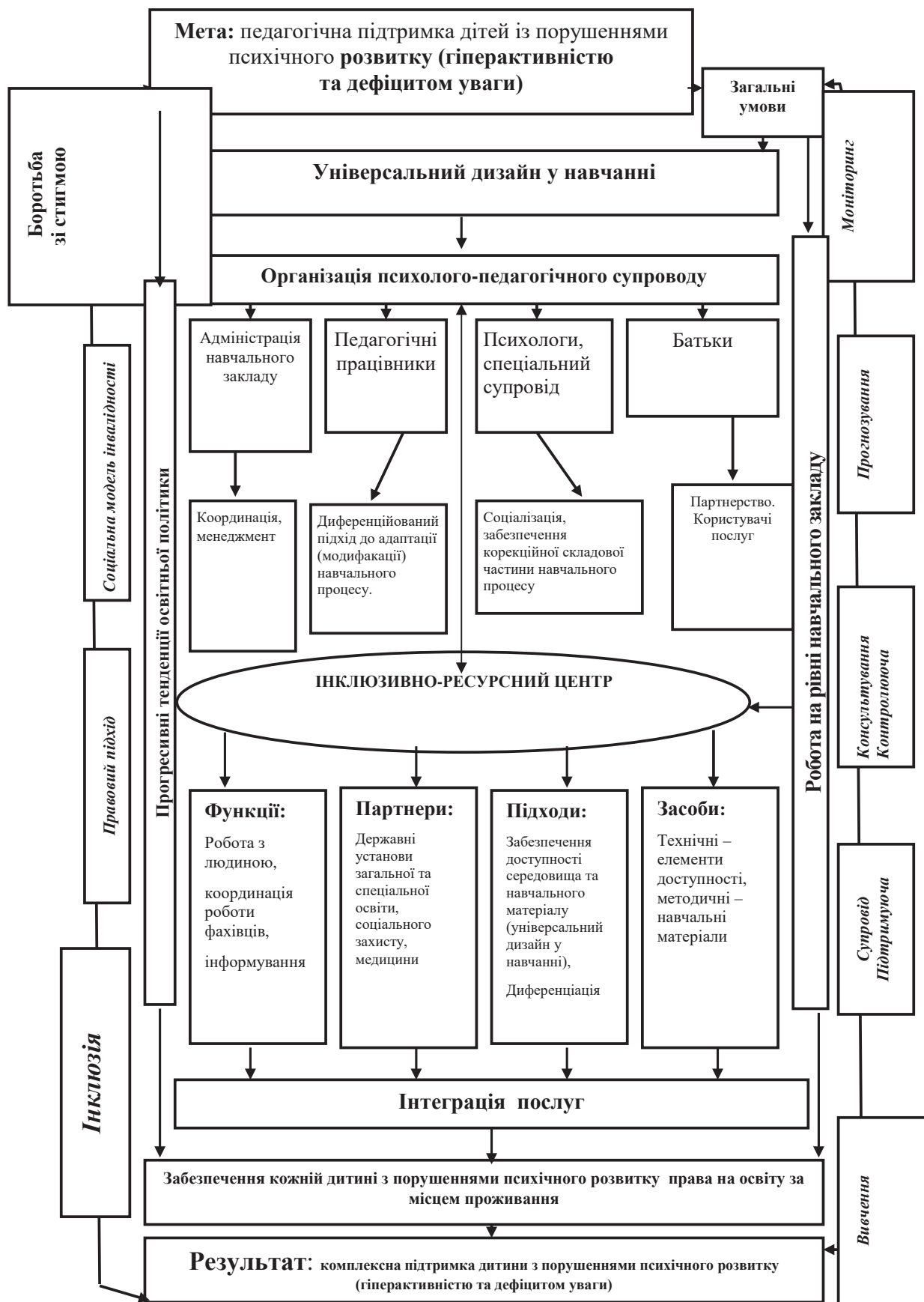


Рис. 1. Модель комплексного педагогічного супроводу дітей із порушеннями психічного розвитку (гіперактивністю та дефіцитом уваги)

взаємодія, співпраця з родиною дитини, застосування методики поведінкового оцінювання, покращення соціальної інтеграції дитини, застосування прийомів диференційованого викладання

також до дітей, в яких офіційний діагноз не встановлено. Така модель є ефективною для більшості дітей із порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ : «МП Леся». 2010. 779 с.
2. Островська К. О. Психологічні особливості ставлення матерів до їх здорових дітей та дітей з обмеженими можливостями. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Збірник наукових праць. 2015. № 29. С. 213–219.
3. Романчук О. І. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей. Практичне керівництво. Львів : «Крео». 2008. 342 с.
4. Фаласеніди Т. М. Стратегії навчання і педагогічна підтримка учнів з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги в умовах загальноосвітньої школи: методичні рекомендації. Львів : «Свічадо». 2015. 56 с.
5. Ферт О. Г. Статті з проблем освіти гіперактивних дітей Українського національного ресурсного центру з проблем гіперактивного розладу з дефіцитом уваги. 2009. URL: http://www.adhd.org.ua/index.php/biblio_uk.html
6. Шульженко Д. І. Дизонтогенетичні аспекти ранньої корекційно-педагогічної роботи в соціально-реабілітаційних центрах. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Збірник наукових праць. 2004. № 1(3). URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/453>

REFERENCES

1. Syniov, V. M. Psychological-pedagogical problems of defectology and penitentiary. [Psychological-Pedagogical Problems of Defectology and Penitentiary]. Kyiv : «M.P. Lesya». 2010. 779 s. [in Ukrainian].
2. Ostrovska, K. O. Psychological features of mothers' attitude to their healthy and disabled children. [Psychological Features of Mothers' Attitude to their Healthy and Disabled Children]. *Naukoviy chasopys NPU im. M. P. Dragomanova. Scientific Journal*. 2015. № 29. P. 213–219. [in Ukrainian].
3. Romanchuk, O. I. Hyperactive disorder with attention deficit in children. Practical Manual. Lviv : «Kreos», 2008. 342 s. [in Ukrainian].
4. Falasenyidi, T. M. Strategy of learning and pedagogical support students with attention deficit hyperactivity disorder: methodology. [Strategy of Learning and Pedagogical Support Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Methodology]. Lviv : «Svichado». 2015, 56 s. [in Ukrainian].
5. Fert, O. H. Articles on the problem of hyperactive children of Ukrainian National Resource Center of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. 2009. URL: http://www.adhd.org.ua/index.php/biblio_uk.html [in Ukrainian].
6. Shulzhenko, D. I. Dysontogenic aspects of early correctional pedagogical work in social rehabilitation centres. [Dysontogenic Aspects of Early Correctional Pedagogical Work in Social Rehabilitation Centres]. *Relevant Issues of Disabled People Education. Scientific Journal*. 2004. № 1(3) URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/453> [in Ukrainian].

Октавія ФІЗЕШИ,
orcid.org/0000-0003-0423-3154
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету
(Мукачево, Закарпатська область, Україна) oktaviia.fizeshi@gmail.com

ЗМІСТ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ЗАКАРПАТСЬКИХ ШКОЛАХ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

У статті зроблено аналіз змісту освіти в початкових школах Закарпаття другої половини XIX – початку XX століття, коли воно територіально входило до складу Австро-Угорської імперії. Питання організації освітнього процесу в початкових школах Закарпаття досліджуваного періоду регламентувалися Законом XXXVIII «Про народну освіту» (1868) та Циркулярами Міністерства релігії та народної освіти Угорського королівства аж до 1919 року.

На підставі аналізу архівних джерел визначено, що початкова освіта була дворівневою: I рівень – початкова школа (6 років); II рівень – вища початкова школа (2 роки для дівчаток, 3 роки для хлопчиків). Навчальні плани укладалися з урахуванням типу шкіл (муніципальні та парафіяльні) та гендерного підходу (окремо для хлопчиків і дівчаток у вищих початкових школах). Відмінності в навчальних планах для муніципальних і парафіяльних шкіл пояснюються залежністю від можливостей утримання шкіл різними громадами, орієнтацією на продовження навчання в горожанських школах, семінаріях, гімназіях (муніципальні школи) або в ремісничих школах чи роботою в сільському господарстві (парафіяльні школи).

З'ясовано особливості побудови навчальних програм із предметів, які вивчалися в початковій школі. Звернено увагу на проблему забезпечення початкових шкіл підручниками, зокрема на наявність підручників для рідномовного навчання русинського населення закарпатських земель. Найбільш уживаним підручником у початкових школах із русинською мовою навчання був буквар, який виконував функції комплексного підручника. Закарпатськими педагогами було укладено кілька букварів (А. Генцій, А. Волошин, О. Духнович та ін.).

Констатовано, що зміст освіти відповідав досягненням тогочасної педагогічної науки та практики, був спрямований на реалізацію ідеї всебічного розвитку молодших школярів, забезпечував дотримання краєзнавчого підходу в навчанні, а також сприяв утвердженню принципів державності, гуманності та милосердя.

Ключові слова: початкова школа, зміст освіти, Австро-Угорська імперія, Закарпаття.

Oktaviia FIZESHI,
orcid.org/0000-0003-0423-3154
Doctor in Pedagogy, Professor,
Professor chair of Pedagogy Preschool and Primary Education
Mukachevo State University
(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) oktaviia.fizeshi@gmail.com

CONTENTS OF PRIMARY EDUCATION IN THE TRANSCARPATHIAN SCHOOLS IN THE SECOND HALF OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

This article analyzes the content of education in the primary schools in Transcarpathia in the second half of the XIX – the beginning of the XX century when the region was territorially part of the Austro-Hungarian Empire. Questions of organization of educational process in the primary schools of Transcarpathia of the studied period were regulated by the Law XXXVIII "On Public Education" (1868) and Circulars of the Ministry of Religion and Public Education of the Hungarian Kingdom until 1919.

Based on the analysis of the archival sources, it was determined that primary education was education was two-tier: the I-st level was primary school (6 years); the II-nd level was higher primary school (2 years for girls, 3 years for boys). It was determined that the curricula were tailored to the type of school (municipal or parochial); gender approach (separately for boys and girls in higher primary schools). Differences in curricula for municipal and parochial schools are explained by the dependence on the capacities of the various communities that held the respective schools, by the orientation for continuing education in civic schools, seminaries, gymnasiums (municipal schools) or in artisan schools or work in agriculture (parochial schools).

We have found out the peculiarities of curriculum building in subjects, which studied in the primary school. Let's look at the problem of providing the primary schools with textbooks, in particular, the availability of textbooks for mother-tongue education of the Ruthenian population of Transcarpathian lands. The most used textbook in the primary schools with Ruthenian language was a primer which performed the functions of comprehensive textbook. The Transcarpathian educators concluded several primers (such as A. Hentsij, A. Voloshyn, O. Dukhnovych and others).

It is stated that the content of education corresponded to the achievements of pedagogical science and practice of that time; it was aimed at realizing of the idea comprehensive development of younger pupils, it ensured adherence to the local lore in teaching, and it promoted the principles of statehood, humanity and charity.

Key words: primary school, content of education, the Austro-Hungarian Empire, Transcarpathia.

Постановка проблеми. Доцільність нашого дослідження зумовлена суперечностями на рівні концептуалізації освіти (між процесами творення світової освітньої мережі, інтернаціоналізації освіти та необхідністю збереження національних традицій розвитку початкової школи; між потребою в обґрунтуванні сутності й змісту початкової освіти в поліетнічному середовищі та недостатнім урахуванням світового досвіду, історично апробованих концепцій і результативних проєктів), а також на рівні змісту й організації початкової освіти (між історично доведеним гуманістичним спрямуванням початкової освіти та невідповідним рівнем його реалізації в освітньому процесі сучасної початкової школи; між необхідністю врахування регіональної специфіки початкової школи та недостатнім вивченням ретроспективи місцевих особливостей її організації та змісту).

Аналіз досліджень. Розроблення проблем інтернаціоналізації освіти, методологічного підґрунтя сучасних освітніх реформ, аналіз напрямів державної освітньої політики належить В. Андрущенку, В. Кременю, В. Луговому, В. Лутаю та ін. Проблеми вдосконалення змісту освіти в початковій школі розкрито також Т. Байбарою, М. Вашуленком, Н. Кічук, Н. Коваль, Л. Кочиною, С. Мартиненко, О. Масол, Л. Прищепою, В. Тименком, О. Савченко та ін. Розвиток освіти Закарпаття відображено в розвідках таких науковців: І. Гранчака, Д. Данилюка, В. Задорожного, В. Керечанина П.-Р. Магочія, Д. Худанича (історичні передумови формування освітніх процесів); А. Бондаря, В. Гомонная, А. Ігната, М. Кляп, М. Кухти, Г. Розлуцької, В. Росула, П. Стрічика, М. Талапканича, Ч. Фединець, В. Химинця, П. Ходанича (шкільництво в окремі хронологічні періоди).

Мета статті – виявити особливості змісту початкової освіти в школах Закарпаття другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Територія сучасного Закарпаття тривалий час належала різним державним утворенням, із них одним із найтриваліших періодів був період входження до складу Австро-Угорської імперії – до 1919 року, коли після підписання Тріанонської угоди закарпатські землі відійшли Чехословацькій республіці. Питання організації освітнього процесу в початкових школах Закарпаття досліджуваного періоду регламентувалися Законом ХХХVІІІ «Про народну освіту» (1868) та Циркулярами Міністерства релігії та народної освіти Угорського королівства аж до 1919 року.

Закон ХХХVІІІ «Про народну освіту» визначав дворівневу початкову освіту: початкова школа

(І рівень), вища початкова школа (ІІ рівень). Термін навчання в початковій школі становив 6 років, у вищій початковій школі – 3 роки. Початкові школи могли організовуватися державою, приватними особами, громадськими об'єднаннями, проте найбільшого поширення набули парафіяльні та муніципальні початкові школи, які утримувались за кошти міських/сільських і релігійних громад.

Початкову школу І рівня зобов'язані були відвідувати діти віком від 6 до 12 років. Виняток становили діти, які після чотирьох років навчання в початковій школі продовжували навчання у вищих школах (тут: горожанських середніх навчальних закладах – *Ф.О.*) і навчалися там не менше, ніж два роки. Школярі, які досягли 12-річного віку і закінчили повний курс навчання в початковій школі, зобов'язані були ходити у вищу початкову школу до досягнення ними 15-річного віку, що, зокрема, передбачувалося §§ 48–50 Закону (1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közkutatás tárgyában: § 48–50). Шкільний інспекторат краю щоразу на початку навчального року видавав розпорядження про необхідність забезпечення обов'язкового навчання для всіх школоповинних учнів, а також про заходи, які будуть вживатися щодо тих учнів, які не відвідували школи, та їх батьків (ДАЗО, Ф. 365. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 17–18). Концептуальні засади щодо змісту початкової освіти в закарпатських школах австро-угорського періоду відображені в Законі ХХХVІІІ «Про народну освіту», зокрема ним визначено перелік навчальних предметів. Варто зазначити, що цей перелік різнився залежно від типу навчального закладу (табл. 1).

Порівнюючи навчальні плани різних за формою власності початкових шкіл, можемо дійти таких висновків: у муніципальних школах кількість навчальних предметів була більшою – 13 навчальних предметів, тоді як у парафіяльних – 10. У муніципальних школах пропонувалося вивчати навчальні предмети «Розвиток усного мовлення та мислення» та «Загальна географія та історія», а інтегрований курс «Основи фізики та природознавства з елементами краєзнавства», який присутній у навчальних планах парафіяльних шкіл, у муніципальних школах вивчається як два окремих предмети – «Фізика» та «Основи природознавства з елементами краєзнавства». Також дещо відрізняються предмети математичного спрямування «Усний та письмовий рахунок, вивчення системи вимірювання», зокрема в муніципальних школах цей предмет доповнюється оволодінням знаннями про грошові одиниці та елементами фінансової грамотності. Відрізняються також назви предме-

тів, зміст яких спрямований на трудову підготовку та виховання молодших школярів: у парафіяльних школах – «Трудове навчання з польової та садово-городньої роботи», а в муніципальних школах – «Ознайомчі вправи з польових та садово-городніх робіт». Чим зумовлена така різниця у навчальних планах?

Відмінності в навчальних планах для муніципальних та парафіяльних шкіл можемо пояснити так: по-перше, муніципальні початкові школи відкривалися переважно в містах та селищах, які спроможні були утримувати школи, виплачувати заробітну плату вчителям та ін., а парафіяльні школи діяли переважно в селах, які не могли собі дозволити утримувати фахово підготовлених учителів для викладання окремих предметів; по-друге, школярів муніципальних шкіл орієнтували на продовження навчання в горожанських школах, семінаріях, гімназіях, а також на майбутнє працевлаштування у сфері управління, економіки, освіти тощо, що потребувало більш ґрунтовної мовної, математичної підготовки та знань із фізики, географії та історії та ін.; по-третє, більшість дітей, які навчалися в парафіяльних школах, після отримання початкової освіти продовжували навчатися в ремісничих школах або ж займалися сільським господарством.

На основі типових навчальних планів, представлених у Законі XXXVIII «Про народну освіту», директорами шкіл розроблялися навчальні плани, які затверджувалися окружним шкільним інспектором. У процесі складання навчального плану враховувалося тижневе навантаження, яке у початкових школах залежало від віку учнів і встановлювалося в межах 20–25 годин

(до яких включалися години, відведені на релігію та етику). Проте до тижневого навантаження не входили години, відведені на фізичне виховання, сільськогосподарські або садово-городні роботи. Вони додавалися окремо (1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában: § 52).

За результатами аналізу архівних джерел виявлено, що навчальні плани укладалися окремо для 1–2 та 3–5 класів (ДАЗО, Ф. 1498. Оп. 2. Спр. 3059. Арк. 10–11; 19–20). У шкільних навчальних планах вказувався перелік навчальних предметів за класами вивчення та тижневе навантаження з кожного предмета, загальна кількість годин із предмета за всі роки його вивчення та сумарне тижневе навантаження в кожному класі. Наприклад, аналізуючи навчальний план для 1–2 класів державної початкової школи на 1907/08 навчальний рік, можемо констатувати, що тижневе навантаження для 1 класу становило 13,5 год. або 27 уроків на тиждень, а для 2 класу – 13 год. (26 уроків на тиждень). Помітною рисою укладання навчальних планів досліджуваного періоду була наявність у них «півгодин», що означало тривалість одного уроку. Наприклад, на математику в тиждень відводилося 2,5 год., що, згідно з розкладом навчальних занять, передбачало 5 уроків на тиждень, тривалість кожного з них становила 30 хв. Така особливість складання навчальних планів спостерігається й для 3–5 класів. Варто також зазначити, що в проаналізованому нами навчальному плані для 1–2 класів окремі навчальні предмети викладаються у двох класах одночасно. Наприклад, години з «Релігії та етики», «Співів», «Малювання та ручних вправ»,

Таблиця 1

Перелік навчальних предметів, які вивчалися в початкових школах першого рівня

Парафіяльні школи (§ 11)	Муніципальні школи (§ 55)
1) релігія та етика	1) релігія та етика;
2) письмо й читання;	2) письмо й читання;
3) усний та письмовий рахунок, вивчення системи вимірювання;	3) усний та письмовий рахунок, вивчення системи вимірювання та грошових одиниць;
4) граматики;	4) граматики;
	5) розвиток усного мовлення та мислення;
5) вітчизняна географія та історія;	6) вітчизняна географія та історія;
	7) загальна географія та історія;
6) трудове навчання з польової та садово-городньої роботи;	8) ознайомчі вправи з польових та садово-городніх робіт;
7) фізичне виховання з військовою підготовкою;	9) фізичне виховання з військовою підготовкою;
8) вивчення громадянських прав та обов'язків;	10) вивчення громадянських прав та обов'язків;
9) співи;	11) співи;
10) основи фізики та природознавства з елементами краєзнавства	12) фізика;
	13) основи природознавства з елементами краєзнавства

«Ручної роботи», «Фізичного вправління» відповідно для 1 і 2 класів були спільними, що засвідчувалося розкладом. Така організація вивчення окремих навчальних предметів була зумовлена специфікою змісту цих предметів та змогою організувати їх спільне вивчення. Такий досвід можна було спостерігати в організації навчального процесу в малокомплектних школах, які отримали поширення в гірських районах Закарпаття після його приєднання до Радянської України.

Навчальні плани для вищих початкових шкіл (II рівень) укладені з урахуванням роздільного навчання хлопчиків і дівчаток. Насамперед відрізнялися терміни навчання: для хлопчиків був встановлений трирічний термін навчання, а для дівчаток – дворічний. Тижневе навантаження на учнів одного класу становило від 18 до 24 годин, включаючи й години, відведені на вивчення релігії. Максимальне навчальне навантаження на одного вчителя мало становити не більше 30 годин (1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közkutatás tárgyában: § 65–66). Законом XXXVIII «Про народну освіту» подано такий перелік навчальних предметів (табл. 2):

Порівнюючи навчальні плани вищих початкових шкіл для хлопчиків та дівчаток, можемо констатувати таке: навчання хлопчиків було більше орієнтоване на вивчення основ їх майбутньої професійної діяльності, виконання державних завдань тощо. Відповідно, вони одержували знання природничого, економічного та виробничого характеру. Зміст освіти для дівчаток був більше орієнтований на підготовку до виконання домашніх обов'язків, оволодіння основними жіночими ручними роботами. Такий підхід до організації навчально-виховного процесу у вищих початко-

вих школах досліджуваного періоду був зумовлений соціальним становищем жінки, яка виконувала функції берегині домашнього затишку, виховання дітей тощо.

Окрім навчальних планів, зміст освіти відображається в навчальних програмах, які розкривають зміст предметів. Архівні матеріали дають змогу стверджувати, що для 1–6 класів початкових шкіл (незалежно від форми власності) Міністерство релігії та освіти Угорщини розробило типові навчальні програми (ДАЗО, Ф. 1498. Оп. 2. Спр. 3059. Арк. 30–46). Типова навчальна програма розкривала зміст освіти з усіх навчальних предметів для кожного класу. Побудована така навчальна програма була у формі книги-журналу, кожна сторінка якої складалася з двох стовпчиків: у першому – зміст навчального предмета, а другий призначався для вчителя. Кожен учитель на початку навчального року власноруч заповнював у книзі-журналі необхідні дані щодо школи, класу, кількості годин відповідно до тижневого навантаження з кожного предмета. Зміст навчальних програм тих предметів, які не вивчалися в конкретному класі, перекреслювався наскрізною лінією. Робочі навчальні програми затверджувалися гербовою печаткою окружного шкільного інспектора. Також в архівах знаходимо робочі навчальні програми, які використовувалися в приватних початкових школах. Їх укладачами виступали вчителі, і від вищезгаданих навчальних програм вони відрізнялися тим, що були написані від руки, а навчальний матеріал із кожного предмета був розподілений за тижнями навчання (ДАЗО. Ф. 791. Оп. 2. Спр. 10. Арк. 1–15). Такі навчальні програми затверджувалися в тому ж порядку, що й державного зразка.

Таблиця 2

Перелік навчальних предметів, які вивчалися у вищих початкових школах

Для хлопчиків (§ 64)	Для дівчаток (§ 64)
1) релігія та етика;	1) релігія та етика;
2) красне писання й малювання;	2) красне писання й малювання;
3) рідна мова;	3) рідна мова;
4) угорська мова (для неугорськомовних шкіл);	4) угорська мова (для неугорськомовних шкіл);
5) арифметика, <i>алгебра із вправами</i> ;	5) арифметика;
6) географія та історія;	6) географія та історія;
7) фізика та природознавство з <i>основами виробництва</i> ;	7) фізика та природознавство з <i>основами городництва</i> ;
8) <i>основи сільського господарства</i> ;	8) <i>жіночі ручні роботи</i> ;
9) співи;	9) співи
10) <i>вітчизняна конституція</i> ;	
11) <i>основи бухгалтерії</i> ;	
12) <i>фізичне виховання з військовою підготовкою</i>	

Важливою умовою повноцінного функціонування школи було забезпечення її необхідним навчальним приладдям, підручниками та наочними посібниками (глобус, карти, таблиці, малюнки із зображенням живої природи тощо). Причому усім необхідним варто було забезпечити школи ще до початку навчального року. Обов'язковим був розподіл підручників між школярами, який вирішувався школою та громадою, яка її утримувала. Для дітей із бідних сімей підручники надавалися в користування за рахунок релігійної або муніципальної громади. В архівних справах досліджуваного періоду нами виявлені «Посвідчення про бідність», де шкільним інспектором вказувалася причина видачі такого посвідчення, зазначалися кількість членів сім'ї школяра, вид діяльності батьків тощо (ДАЗО, Ф. 365. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 20–21). Володіючи таким посвідченням, школяр отримував пільги на оплату за навчання та користування підручниками.

Питання укладання та видання підручників для початкових шкіл входило до компетенції Міністерства релігії та народної освіти Угорщини, яке здійснювало контроль за змістом освіти загалом та підручників зокрема. Беззаперечним є факт, що найуживанішим підручником у народних початкових школах досліджуваного періоду був буквар, який слугував не тільки основним засобом навчання, але й виразником основних тенденцій у розвитку методики навчання, а також віддзеркалював основні тенденції суспільно-історичного розвитку. Тогочасний буквар представляв собою комплексний підручник, адже одночасно слугував абеткою, читанкою, арифметикою, молитовником, містив інформацію енциклопедичного характеру. Одним із найпоширеніших у закарпатських початкових школах цього періоду був буквар – «Книжниця читальна для починаючих» О. Духновича (1847, 1850, 1852, 1854) (Духнович, 1967: 95–272). З огляду на політичні обставини, видання 1847 року було двомовним – русинсько-угорським, бо на той час знання угорської мови було обов'язковим для кожного громадянина Австро-Угорщини. Друге видання (1850) було вже одномовним – русинським, появу якого О. Духнович пояснював так: «По закінченню нещасного заколоту, так званого коштутовського (революційні події 1848–1849 рр. – Ф.О.), в Угорщині – угорські русини, російськими полками запалені, почали по-народному думати, збудувавши силами слабими письменність свою. Я в тій справі був запалений, спонукав молодь руську до діла, витративши сили і гроші, видав зараз же дільце під заголовком «Книжниця читальна для починаючих», яке для простого народу віршами

чотири рази друківане велику принесло користь для народного духу і літератури» (Духнович, 1967: 44). Окрім букваря О. Духновича, було видано ще кілька абеток, які використовувалися в початкових школах: у 1873 році у Будапешті була надрукована «Русско-славянская азбука» П. Генція; у 1887 році там же вийшла «Русская азбука и перва читанка для первой классы народных школ» Л. Чопея; у 1898 році в Ужгороді «Буквар» видав В. Врабель; у 1905 році А. Волошин у Будапешті видав «Азбуку и перву читанку для I класса народных школ на руськом языкець», яка згодом перевидувалася у 1908, 1912, 1913 роках.

В останні десятиріччя XIX ст. посилюється тиск із боку угорської влади на рідномовну освіту на територіях, які входили до Австро-Угорщини, де компактно проживали представники неугорської національності. Показовим у цьому плані є лист Міністерства релігії та народної освіти «Перелік шкільних підручників, заборонених Урядом для використання» (1877), який був надісланий до шкільних інспекторатів, у тому числі й тогочасного Закарпаття. У листі повідомляється про заборону використовувати підручники, які написані переважно національними мовами – румунською, русинською, словацькою, хорватською тощо. Звичайно, серед заборонених були й окремі угорськомовні та двомовні підручники. У період із 1873 по 1877 роки з-поміж великої кількості заборонених підручників – 6078 примірників були написані русинською мовою. Серед них, зокрема, підручники видавництва «Просвіта» – «Греко-католицький Катехизис для дітей» (1869), «Маленький греко-католицький катехизис» (1873), «Математика для початкових шкіл» (1873), «Русинська абетка» (1873), «Руська читанка для II класу початкової школи» (1873), «Руська читанка для III класу початкової школи» (1873), «Руська читанка для IV класу початкової школи» (1873) та ін. (ДАЗО. Ф. 113. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 12–18). Натомість окружними інспекторами до шкіл надсилався список підручників, які дозволялося використовувати в навчальному процесі. Так, наприклад, у списку на 1906/07 навчальний рік передбачено 13 підручників із різних навчальних предметів, проте жодного русинською мовою (ДАЗО. Ф. 365. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 7). Про відсутність рідномовних підручників у школах повідомляють і щорічні статистичні звіти. Наприклад, в одній зі шкіл Ужанської жупи, де навчалось 72 учнів, з яких 23 русини, 4 німці, 45 угорців, у шкільній бібліотеці не було жодного примірника навчальної або іншої літератури, виданою іншою, окрім угорської, мовою (ДАЗО. Ф. 113. Оп. 2. Спр. 122. Арк. 22).

Разом із тим профільним міністерством досить позитивно вирішувалося питання забезпечення вчителів методичною літературою. Так, зважаючи на архівні джерела, можемо констатувати, що на одного вчителя в шкільній бібліотеці припадав 101 примірник педагогічної та методичної літератури (ДАЗО. Ф. 113. Оп. 2. Спр. 122. Арк. 22). Проте щодо наявності рідномовної літератури для вчителів, а в нашому випадку русинської, було вкрай мало, а саме: на 101 примірник літератури припадало тільки по 2 написаних русинською і німецькою мовами. Цей мізерний показник засвідчував спрямованість державної освітньої та мовної політики на провадження освіти власне державною – угорською мовою.

Зміст освіти в тогочасних початкових школах передбачав наявність краєзнавчої складової частини, яка нерозривно пов'язана із вихованням у дітей любові до природи, формування екологічної культури. Державна організація захисту тварин Угорщини у 1906 році звернулася до Міністерства релігії та освіти щодо впровадження у школах щорічного Дня птахів та Дня дерев, основна

мета яких полягала у приверненні уваги школярів до природи, формуванні в них потреби оберігати й примножувати її (ДАЗО, Ф. 365. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 1). У роки Першої світової війни зміст освіти набув патріотичної спрямованості. Так, у 1917 році було запропоновано приурочити День дерев створенню Алеї Слави, де на честь кожного загиблого воїна можна було б висаджувати дерево. Особливої значущості в цей час набуває й трудове виховання, оскільки значна частина дорослого чоловічого населення була мобілізована до війська, а на плечі жінок звалилася ще й чоловіча робота, то молодші школярі активно залучалися до городництва (ДАЗО. Ф. 791. Оп. 2. Спр. 15. Арк. 4).

Висновки. Аналіз навчальних планів, навчальних програм та підручників дає змогу нам зробити такі узагальнення: зміст освіти відповідав досягненням тогочасної європейської педагогічної науки та практики, був спрямований на реалізацію ідеї всебічного розвитку молодших школярів, забезпечував дотримання краєзнавчого підходу в навчанні, а також сприяв утвердженню принципів державності, гуманності та милосердя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО), Ф. 113. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 12–18.
2. ДАЗО, Ф. 113. Оп. 2. Спр. 122. Арк. 22.
3. ДАЗО, Ф. 113. Оп. 2. Спр. 134. Арк. 7.
4. ДАЗО, Ф. 365. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 17–18, 20–21.
5. ДАЗО, Ф. 493. Оп. 1. Спр. 27. Арк. 1.
6. ДАЗО, Ф. 791. Оп. 2. Спр. 10. Арк. 1–15.
7. ДАЗО, Ф. 791. Оп. 2. Спр. 15. Арк. 4.
8. ДАЗО, Ф. 1498. Оп. 2. Спр. 3059. Арк. 10–11, 19–20, 30–46.
9. Духнович О. Твори: У 4-х томах. Пряшів, 1967. Т. 2. С. 95–272.
10. 1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5360>.

REFERENCES

1. Derzhavnyi Arkhiv Zakarpatskoi Oblasti (DAZO) [State Archives of the Transcarpathian Region], F. 113. Op. 1. Exp. 1. Arc. 12–18. [in Ukrainian].
2. Derzhavnyi Arkhiv Zakarpatskoi Oblasti (DAZO) [State Archives of the Transcarpathian Region], F. 113. Op. 2. Exp. 122. Arc. 22. [in Ukrainian].
3. Derzhavnyi Arkhiv Zakarpatskoi Oblasti (DAZO) [State Archives of the Transcarpathian Region], F. 113. Op. 2. Exp. 134. Arc. 7. [in Ukrainian].
4. Derzhavnyi Arkhiv Zakarpatskoi Oblasti (DAZO) [State Archives of the Transcarpathian Region], F. 365. Op. 1. Exp. 1. Arc. 17–18, 20–21. [in Ukrainian].
5. Derzhavnyi Arkhiv Zakarpatskoi Oblasti (DAZO) [State Archives of the Transcarpathian Region], F. 493. Op. 1. Exp. 27. Arc. 1. [in Ukrainian].
6. Derzhavnyi Arkhiv Zakarpatskoi Oblasti (DAZO) [State Archives of the Transcarpathian Region], F. 791. Op. 2. Exp. 10. Arc. 1–15. [in Ukrainian].
7. Derzhavnyi Arkhiv Zakarpatskoi Oblasti (DAZO) [State Archives of the Transcarpathian Region], F. 791. Op. 2. Exp. 15. Arc. 4. [in Ukrainian].
8. Derzhavnyi Arkhiv Zakarpatskoi Oblasti (DAZO) [State Archives of the Transcarpathian Region], F. 1498. Op. 2. Exp. 3059. Arc. 10–11, 19–20, 30–46. [in Ukrainian].
9. Dukhnovych O. Tvory U 4-kh tomakh [Works: In 4 volumes]. Presov, 1967. V. 2. P. 95–272. [in Ukrainian].
10. 1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában [Law on Public school education]. URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5360>. [in Hungarian].

Тетяна ФІЛІМОНОВА,

orcid.org/0000-0002-6722-6333

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри початкової освіти

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

(Миколаїв, Україна) tatiana.filimonova15@gmail.com

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлюється проблема патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Аналізуються нормативні документи щодо патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Розкриваються поняття «патріотизм», «національно-патріотичне виховання». Зазначаються науковці-дослідники, що присвятили роботи проблемі патріотичного виховання, сутності таких понять, як «патріотична свідомість», «любов до Батьківщини».

Визначено, що проблема виховання патріотизму надзвичайно багатоаспектна через свою інтегративну функцію, тому однаково значуща для всіх ланок освіти, починаючи з дошкільної. Патріотичні почуття не з'являються самі по собі, це результат довготривалого виховного впливу на людину. Національно-патріотичне виховання дітей – дуже складний за своїм характером процес, який потребує озброєння педагогів дошкільної галузі відповідним методичним інструментарієм і усвідомлення ними потреби та важливості такої роботи саме з дітьми середнього та старшого дошкільного віку.

Виховання особистості в закладі дошкільної освіти має бути спрямоване на розвиток патріотизму – любові та поваги, перш за все, до своєї сім'ї, навчального закладу, міста, держави. І проблема полягає в тому, що дитина дошкільного віку поняття «патріотизм» розуміє поверхнево. Тому завдання сучасного дошкільного закладу – формування громадянина-патріота, здатного розбудувати суверенну Україну, творчої особистості з високим рівнем інтелектуального і духовного розвитку. За таких умов заклад дошкільної освіти стає важливою ланкою виховання свідомих, активних високоморальних громадян Української держави, місцем емоційно-психологічної захищеності і душевного комфорту особистості дитини-дошкільника, конструктивної співпраці та взаєморозуміння, ланкою, де формується національна свідомість, громадська зрілість, соціальна відповідальність за долю Батьківщини, за свою роль у національно-культурному відродженні України, її розквіті.

У статті розкрито виховні завдання, за допомогою яких може бути досягнута мета патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Зазначається, що креативний підхід до роботи сучасного вихователя сприяє кращому патріотичному вихованню. Варто впроваджувати в практику національно-патріотичного виховання такі реконструйовані форми роботи, адаптовані до дітей старшого дошкільного віку: ворк-шопи, дитячі дайджести, національно-патріотичні, військово-спортивні керлінги, тренінгові заняття з розвитку міжнаціональної толерантності дітей, культурні проекти, інтерактивно-мультимедійні студії, етнографічні райтси та ін.

Ключові слова: *патріотизм, національно-патріотичне виховання, дошкільний вік, старший дошкільний вік.*

Tatiana FILIMONOVA,

orcid.org/0000-0002-6722-6333

Candidate of Pedagogical Sciences,

Lecturer at the Department of Primary Education

V. O. Sukhomlynskiy Mykolaiv National University

(Mykolaiv, Ukraine) tatiana.filimonova15@gmail.com

PATRIOTIC EDUCATION OF OLDER CHILDREN KINDERGARTEN

The article highlights the problem of Patriotic education of children of senior preschool age. The author analyzes the normative documents on Patriotic education of children of preschool age. Reveals the concept of “patriotism”, “national-Patriotic education”. Listed researchers, dedicated to the problem of Patriotic education, the nature of such concepts as “Patriotic consciousness”, “love of country”.

Determined that the problem of patriotism is extremely multifaceted through its integrative function, therefore, equally important for all levels of education, from pre-school. Patriotic feelings do not appear by themselves, it is the result of long-term educational impact on people. National-Patriotic education of children is a very complex in nature, a process that requires the arming of teachers of preschool industry relevant methodological tools and their understanding of the importance and necessity of such work with children of secondary school age.

Education of the individual in the institution of preschool education should be aimed primarily at development of patriotism – love and respect first of all to their families, schools, cities, States. The problem is that the child is of preschool age, the concept of “patriotism” understood superficially. Therefore, the challenge for contemporary preschool

– formation of a citizen-patriot, able to build a sovereign Ukraine, creative personality with a high level of intellectual and spiritual development. Under such conditions of preschool educational institution becomes an important link in the education of the conscious, active, ethical citizens of the Ukrainian state, a place of emotional and psychological security and spiritual comfort of the individual preschool child, constructive cooperation and mutual understanding, the level where a national consciousness, social maturity, social responsibility for the fate of the Motherland, for its role in the national-cultural revival of Ukraine, its prosperity.

The article describes the educational objectives by which to achieve the purpose of Patriotic education of children of senior preschool age. It is noted that a creative approach to the work of a modern educator promotes the best Patriotic education. Namely, to introduce the work of the national-Patriotic education of such reconstructed forms of work adapted to the children of senior preschool age: workshops, children's digest, national-Patriotic, military and sports kerley, trainings on the development of interethnic tolerance, children, cultural projects, interactive multimedia Studio, ethnographic ritsi etc.

Key words: patriotism, national patriotic education, preschool age, senior preschool age.

Постановка проблеми. У Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти України, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законі України «Про освіту», програмі «Базовий компонент дошкільної освіти» та інших державних нормативно-правових документах як стратегічні визначаються завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення нею свого громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина – патріота України як світоглядного чинника.

Щоб виховати справжніх синів і дочок свого народу, палких патріотів держави, які були б віддані волелюбним заповітам дідів і прадідів і брали активну участь у розбудові незалежної України, варто цілеспрямовано, систематично і послідовно формувати в учнів історичну пам'ять та історичну свідомість. Зміст цих провідних наукових понять є тією підвалиною, на якій можна успішно виховувати глибоку і багатогранну особистість, громадянина України. Кожна дитина має одержати достатній обсяг знань із гуманітарної освіти, що забезпечить пізнання «закономірностей історичного розвитку, широке вивчення україно-, народознавства, етнічної історії та етногенези українців, інших народів України».

Згідно з Концепцією національно-патріотичного виховання дітей та молоді, патріотичне виховання – це складова частина національного виховання, головною метою якого є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин. Воно сприяє єднанню українського народу, зміцненню соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства і держави.

У сучасних умовах розвитку нашої держави вкрай важливим є усвідомлення педагогом

потреби в інтеграції дітей у сучасне суспільство, засвоєнні ними системи загальнолюдських цінностей, побудові ціннісного ставлення до світу, себе та інших, формуванні повноцінної, національно-свідомої особистості – майбутнього громадянина України (Каплуновська, 2016: 5–6).

Проблема виховання патріотизму надзвичайно багатоаспектна через свою інтегративну функцію, тому однаково значуща для всіх ланок освіти, починаючи з дошкільної. Патріотичні почуття не з'являються самі по собі, це результат довготривалого виховного впливу на людину. Національно-патріотичне виховання дітей – дуже складний за своїм характером процес, який потребує озброєння педагогів дошкільної галузі відповідним методичним інструментарієм і усвідомлення ними потреби та важливості такої роботи саме з дітьми середнього та старшого дошкільного віку (Каплуновська, 2016: 6–7).

Аналіз досліджень. Проблемі патріотичного виховання, сутності таких понять, як «патріотична свідомість», «любов до Батьківщини», присвячені фундаментальні праці вчених-філософів В. Бичка, О. Забужка, І. Надільного, І. Стогнія, В. Шинкарука та ін. Для нашого дослідження цінними є роботи сучасних психологів (І. Беха, М. Боришевського, В. Котирло, Ю. Трофімова, О. Чебикіна та інших), які в наукових працях досліджують поняття «патріотизм».

Мета статті – висвітлити проблему патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Слово «патріотизм» прийшло з грецької *πατρις*, що означає «земля батька, предка». Патріотизм передбачає гордість за матеріальні і духовні досягнення свого народу, Батьківщини, бажання зберегти її характерні особливості, її культурне надбання та необхідність захищати інтереси своєї громади, народу загалом. Історичне джерело патріотизму – це формування прив'язаності до віри в Бога в традиціях своїх предків, землі свого народження, рідної мови, народних традицій та культури.

Український педагогічний словник подає таке визначення патріотизму – це «одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до Батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури. Патріотизм виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів» (Каплуновська, 2016: 357).

Шляхи патріотичного виховання дошкільників у сучасних умовах мають проходити через збагачення їхнього світогляду певними знаннями, формування уявлення про суспільні явища і події у світлі загально визнаних тлумачень, накопичення соціального досвіду життя в найближчому оточенні (сім'ї, вулиці, місті (селі, селищі)), через залучення до його культури, родинних традицій, виховання любові до Батьківщини і рідного дому (Каплуновська, 2016: 6–7).

Національно-патріотичне виховання дітей дошкільного віку – це комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, дошкільних навчальних закладів, інших соціальних інститутів щодо формування в дошкільників високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості дитини-дошкільника до українського народу, Батьківщини, держави, нації.

І. Бех, К. Чорна стверджують, що «патріотичне виховання дітей та учнівської молоді – це комплексна, системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, школи, інших соціальних інститутів щодо формування в молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави» (Бех, 2014: 8).

На думку І. Бека та К. Чорної, на початку молодшого шкільного віку 6-річні діти виділяють особисті цінності, відбувається їх емоційне освоєння, яке закріплюється в діяльності, поведінці та міжособистісних взаєминах. У шестирічних дітей з'являється дистанція соціальних зв'язків у процесі

оцінювання норм поведінки дітей і дорослих; у них розвиваються певна орієнтація на соціум, вміння на відповідному рівні розуміти і оцінювати суспільні відносини. У шість років дитина починає розуміти важливість суспільно значущих справ, у неї формуються певне розуміння й оцінка соціальних явищ, орієнтація на оцінне ставлення дорослого крізь призму конкретної діяльності (Бех, 2014: 8).

Однією з важливих педагогічних задач, визначених Законом України «Про дошкільну освіту», є виховання в дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля.

Великий педагог В. Сухомлинський підкреслював: «У дитинстві починається тривалий процес пізнання – пізнання і розумом, і серцем – тих моральних цінностей, що лежать в основі моралі: безмежної любові до Батьківщини, бажання стати справжнім патріотом, справжнім борцем».

Дошкільний вік – важливий період формування духовності особистості. Саме в цей період закладаються основи формування духовності, почуттів, сприймання світу, усвідомлення свого «Я». Яскраві враження від краси рідної природи, творчої праці людей, героїчних вчинків українського народу сприяють вихованню в дітей любові до сім'ї, українського народу, до рідної Батьківщини.

Старший дошкільний вік – це вже той період життя дитини, в якому можна закласти основи національно свідомого громадянина, патріота, тобто людини, якій притаманні особистісні якості й риси характеру, світогляд та спосіб мислення, почуття, вчинки та поведінка, спрямовані на саморозвиток демократичного громадянського суспільства в Україні.

Ми вважаємо, що мета патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку може бути досягнута шляхом реалізації таких виховних завдань:

- 1) утвердження в свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України;
- 2) виховання поваги до Конституції України, законів України, державної символіки;
- 3) підвищення престижу військової служби, а звідси – культивування ставлення до солдата як до захисника Вітчизни, героя;
- 4) усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю;

5) сприяння набуттю дітьми та молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до участі в процесах державотворення, вміння визначати форми та способи своєї участі в життєдіяльності громадянського суспільства, спілкуватися з соціальними інститутами, органами влади, спроможності дотримуватись законів та захищати права людини, готовності взяти на себе відповідальність, здатності розв'язувати конфлікти відповідно до демократичних принципів;

6) формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій;

7) утвердження гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства;

8) культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи;

9) формування мовленнєвої культури;

10) спонукання зростаючої особистості до активної протидії українофобству, аморальності, сепаратизму, шовінізму, фашизму.

Патріотичні почуття не мають бути споглядальними, обмежуватися пасивними реакціями милування й уподобання. В ідеалі, як зазначають П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицька, «вони спрямовуються на виконання надзавдання – піднести Україну до рівня високо розвинутих світових держав, що вимагає активної творчості всього українського народу. В нинішніх умовах емоційне начало патріотизму виявляється, насамперед, у мужності, рішучості, готовності українських громадян відстоювати незалежність своєї молодій держави всіма можливими засобами, навіть мілітарними» (Ігнатенко, 1997: 45).

Базовий компонент дошкільної освіти передбачає перехід дошкільної освіти до креативних технологій виховання і навчання, модернізацію змісту дошкільної освіти шляхом забезпечення різнобічного розвитку дітей дошкільного віку відповідно до їхніх задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, вікових особливостей, культурних потреб. Програма націлює науковців та практиків на:

- формування творчої індивідуальності;
- підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини;
- розвиток у дітей таких особистісних властивостей, як допитливість, ініціативність, самостійність, креативність, винахідливість (Богущ, 2012: 12).

Креативний підхід у роботі сучасного вихователя полягає у вмінні в старому знаходити щось нове, щоразу випромінювати невідоме, видозмінювати, випереджувати, конструювати, трансформувати інформативний шквал у практичну пло-

щину, до якої долучена дитяча свідомість, уява, фантазія. Вихователь – педагог, ведучий, інформатор, помічник, порадник, наглядач, товариш, фантазер. І лише його діяльність має містити експериментаторство щодо організації та проведення індивідуального та групового часу дошкільника.

Пропонуємо реформування дошкільних закладів за допомогою введення таких елементів, як музичний супровід патріотичного змісту, мультимедійні засоби, слухання й перегляд яких не лише буде сприяти бадьорому настрою, піднесенню патріотичного духу, емоційності та радості, а й пробудженню здібностей і талантів дошкільнят.

Особливо ефективним для розвитку патріотичних здібностей дітей, на нашу думку, є мультимедійний проектор – засіб, без якого немислиме майбутнє сучасного ЗДО, завдяки якому можна пропонувати нові напрями діяльності вихователя. Наприклад, вдало дібаний мультиплікаційний перегляд на теми «Я і моя родина», «Рідний край», «Моя маленька батьківщина», «Традиційний посуд», «Національні іграшки», «Рослині символи», «Національний одяг» та ін. стимулює розвиток національно-патріотичних якостей дитини (любов до рідного краю, любов до культурного спадку свого народу, виховання любові, поваги до своїх національних особливостей, почуття власної гідності як представників свого народу та ін.).

Варто також впроваджувати в практику національно-патріотичного виховання такі реконструйовані форми роботи, адаптовані до дітей старшого дошкільного віку: ворк-шопи, дитячі дайджести, національно-патріотичні, військово-спортивні керлінги, тренінгові заняття з розвитку міжнародної толерантності дітей, культурні проекти, інтерактивно-мультимедійні студії, етнографічні райтси.

Таким чином, творчий підхід вихователя до національно-патріотичного виховання сприятиме зацікавленості, збагаченню, вдосконаленню знань дітей старшого дошкільного віку.

Висновки. Саме в дошкільному віці, коли дитина дуже чутлива до емоційних впливів і схильна до наслідування, створюються сприятливі умови для того, щоб поступово розкрити її зміст народної і світової спадщини через мистецькі твори, етику людських взаємин, сформувати перший практичний досвід прояву душі стосовно рідних та близьких людей, рідної домівки, отчого краю з його природою, історією і традиціями, рідної мови, – усього, з чого для кожного починається Батьківщина. «Батьківщина починається для дитини з шматочка хліба і ниви пшениці, з лісової галявини і блакитного неба над маленьким ставом, із пісень і казок матері над колискою».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Наук. кер.: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук; Авт. кол.: А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. В. Гавриш, О. П. Долинна, Т. С. Ільченко, О. В. Коваленко, Г. М. Лисенко, М. А. Машовець, О. В. Низковська, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, Т. І. Поніманська, О. Д. Сідельнікова, А. С. Шевчук, Л. Ю. Якименко. *Державний стандарт дошкільної освіти України*. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
2. Бех І. Д. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Київ, 2014. 29 с.
3. Ігнатенко П. Р., Поплужний В. Л., Косарева Н. І., Крицька Л. В. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник. Київ : Інститут змісту і методів навчання. 1997. 45 с.
4. Український радянський енциклопедичний словник : В 3-х т. / редкол. А. В. Кудрицький та ін. 2-ге вид. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1987. Т. 2. 736 с.

REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity / Nauk. ker.: A. M. Bohush, diisnyi chlen NAPN Ukrainy, prof., d-r ped. nauk; Avt. kol.: A. M. Bohush, H. V. Bielienska, O. L. Bohinich, N. V. Havrysh, O. P. Dolyinna, T. S. Ilchenko, O. V. Kovalenko, H. M. Lysenko, M. A. Mashovets, O. V. Nyzkovska, T. V. Panasiuk, T. O. Pirozhenko, T. I. Ponimanska, O. D. Sidielnikova, A. S. Shevchuk, L. Yu. Yakymenko [Basic component of preschool education]. *State standard of preschool education of Ukraine*. Kyiv: Publisher, 2012. 26 p. [in Ukrainian].
2. Bekh I. D. Prohrama patriotychnoho vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi [Patriotic Education Program for Children and Student Youth.]. Kyiv, 2014. 29 p. [in Ukrainian].
3. Ihnatenko P. R., Popluzhnyi V. L., Kosarieva N. I., Krytska L. V. Vykhovannia hromadianyna: Psykholoho-pedahohichnyi i narodoznavchyi aspekty: Navchalno-metodychnyi posibnyk. [Education of the citizen: Psychological-pedagogical and ethnological aspects: Educational-methodical manual]. Kiev : Institute of Content and Learning Methods, 1997. 45 p. [in Ukrainian].
4. Ukrainskyi radianskyi entsyklopedychnyi slovnyk : V 3-kh t. / redkol. A. V. Kudrytskyi ta in. [Ukrainian Soviet Encyclopedic Dictionary]. Kiev : Head. UREE, 1987. Vol. 2. 736 p. [in Ukrainian].

УДК 378.147:[351.743:796](477)(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204510>

Олександр ХАЦАЮК,
orcid.org/0000-0002-4166-9099
заслужений тренер України,
заступник начальника кафедри фізичної підготовки та спорту
Національної академії Національної гвардії України
(Харків, Україна) hatsa@ukr.net

Антон ВОРОНІН,
orcid.org/0000-0002-9896-2624
викладач кафедри тактики
командно-штабного факультету
Національної академії Національної гвардії України
(Харків, Україна) voronin.anton@nangu.edu.ua

Ольга КРАВЧЕНКО,
orcid.org/0000-0003-1682-0962
викладач кафедри фізичної підготовки та спорту
Національної академії Національної гвардії України
(Харків, Україна) krav8150@ukr.net

Артем КОРОЛЬОВ,
orcid.org/0000-0002-4136-5204
викладач кафедри фізичної підготовки та спорту
Національної академії Національної гвардії України
(Харків, Україна) artemkorolov698@gmail.com

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ЗА ПРИЗНАЧЕННЯМ

У статті розглядаються актуальні питання визначення необхідних критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (НГУ) командного напрямку підготовки до виконання службових обов'язків на первинних офіцерських посадах. На сучасному етапі реформування силових структур України до стандартів НАТО врахування наявного досвіду бойових дій, рівень готовності до виконання завдань за призначенням військовослужбовців НГУ можна забезпечити лише при достатньому розвитку всіх її складників та компонентів. Перевага в одному з них неспроможна компенсувати недоліки в іншому (Вейднер-Дубровін, 1992: 103–115). Важливим є й той факт, що від рівня професійної підготовленості офіцерів, їхнього вміння швидко та вірно орієнтуватися в складних умовах службово-бойової діяльності (екстремальних умовах), приймати виважені рішення значною мірою залежить успіх виконання завдань за призначенням підлеглим особовим складом. Мета статті – визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням. У результаті моніторингу спеціальної науково-методичної літератури встановлено, що в дослідженнях провідних фахівців цього напрямку не враховується можливість позитивного впливу засобів спеціальної фізичної підготовки із сучасними технічними засобами навчання (педагогічними технологіями) на готовність майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням, що підкреслює актуальність вибраного напрямку дослідження. У результаті дослідження визначені критерії (мотиваційний, змістовий, аналітико-оцінний), показники (наведені у табл. 1), рівні (вищий, високий, середній, низький) сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням. Застосування засобів спеціальної фізичної підготовки в поєднанні із сучасним науковим інструментарієм та об'єктивне оцінювання кваліфікаційного рівня спеціальної фізичної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ забезпечують необхідний рівень професійної підготовленості офіцера випускника вищого військового навчального закладу НГУ до виконання завдань за призначенням.

Ключові слова: готовність, функціональна готовність, майбутні офіцери, завдання за призначенням, спеціальна фізична підготовка, професійна підготовка, критерії, показники, рівні.

Oleksandr KHATSAIUK,

orcid.org/0000-0002-4166-9099

Honored coach of Ukraine,

Deputy Head of the Department of Physical Training and Sports

National Academy of the National Guard of Ukraine

(Kharkiv, Ukraine) hatsa@ukr.net

Anton VORONIN,

orcid.org/0000-0002-9896-2624

Teacher of Department of Tactic

of the Command and Staff Faculty

National Academy of the National Guard of Ukraine

(Kharkiv, Ukraine) voronin.anton@nangu.edu.ua

Olha KRAVCHENKO,

orcid.org/0000-0003-1682-0962

Teacher of Physical Training and Sports

National Academy of the National Guard of Ukraine

(Kharkiv, Ukraine) krav8150@ukr.net

Artem KOROLOV,

orcid.org/0000-0002-4136-5204

Teacher of Physical Training and Sports

National Academy of the National Guard of Ukraine

(Kharkiv, Ukraine) artemkorolov698@gmail.com

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF THE FUTURE OFFICER READINESS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE FOR THE PERFORMANCE ASSIGNED TASKS

The article deals with topical issues of determining the necessary criteria, indicators and levels of the National Guard of Ukraine (NGU) future officers readiness with command direction of preparation to perform their duties in primary officer positions. At the current stage of reforming Ukraine's security agencies to NATO standards, taking into account their experience in combat operations, the level of readiness to complete the tasks assigned to the NGU is possible only if all its components are sufficiently developed. The advantage in one of them can not compensate for the disadvantages in the other (Weidner-Dubrovin, 1992: 103–115). Also the level of professional readiness of officers is important, their ability to react quickly and correctly in difficult conditions of combat activity (extreme conditions), to make decisions – depends largely on the success of the tasks assigned to the personnel. The purpose of the article is to determine the criteria, indicators and levels of formation of the future officer readiness of the NGU for the performance assigned tasks. As a result of the monitoring of the special scientific and methodological literature, it was found that the studies of leading specialists of this area do not take into account the possibility of a positive influence of special physical training with modern technical means of training (pedagogical technologies) on the readiness of future officer to perform assigned tasks, that underlines the significance of the research. As a result of the research, the following criteria were identified (motivational, semantic, analytical and evaluation), indicators (table 1), the level (the highest, high, medium, low) of the NGU future officer readiness to complete their assigned tasks. The use of special physical training in conjunction with modern scientific tools and the objective evaluation of the qualification level of special physical training of the NGU future officer provides the necessary level of professional readiness of a graduate of a higher military educational establishment of the NGU to perform the assigned tasks.

Key words: *readiness, functional readiness, future officers, assigned tasks, special physical training, professional training, criteria, indicators, levels.*

Постановка проблеми. Відповідно до завдань, покладених на Національну гвардію України, військовослужбовці вище зазначеної силової структури беруть активну участь у бойових діях на сході України під час проведення Операції об'єднаних сил (ООС), в охороні громадського порядку в регіонах України, в різних міжнародних операціях, а також виконують

інші завдання за призначенням (Закон України «Про Національну гвардію України», 2014: 2–4). Вищезазначене вимагає від військовослужбовців Національної гвардії України (НГУ) високої фізичної підготовленості, адже без необхідного рівня розвитку фізичних якостей та військово-прикладних навичок неможливо виконати службово-бойові завдання.

На сучасному етапі реформування силових структур України до стандартів НАТО урахування наявного досвіду бойових дій, рівень готовності до виконання завдань за призначенням військовослужбовців НГУ можна забезпечити лише при достатньому розвитку всіх її складників та компонентів. Перевага в одному з них неспроможна компенсувати недоліки у іншому (Вейднер-Дубровін, 1992: 103–115). Важливим є й той факт, що від рівня професійної підготовленості офіцерів, їхнього вміння швидко та вірно орієнтуватися в складних умовах службово-бойової діяльності, приймати виважені рішення значною мірою залежить успіх виконання завдань за призначенням підлеглим особовим складом. Тому важливість якісної організації професійної освіти майбутніх офіцерів НГУ в умовах навчання у вищому військовому навчальному закладі є очевидною, а визначення необхідних критеріїв, показників, рівнів, ступенів та інших важливих складників (чинників), які формують готовність майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням є актуальним напрямом наукових досліджень.

Дослідження виконано відповідно до планів науково-дослідної роботи і дослідно-конструкторських робіт кафедри фізичної підготовки та спорту Національної академії Національної гвардії України (2018–2020 р.р.) та плану науково-дослідної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка за темою «Професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця у вищій школі в контексті інтеграції України до європейського освітнього простору» (номер державної реєстрації 0117U004242).

Аналіз досліджень. Проведений аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) у напрямі вдосконалення рівня професійної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ та інших силових структур дає змогу зробити висновок, що концептуальні основи військової освіти майбутніх командирів (начальників) розкрито в роботах А. В. Барабанщикова, С. А. Божка, Я. Б. Зорія, О. С. Капінуса, І. В. Платонова, В. О. Рахманова, І. Г. Радванського, В. В. Ягупова та інших фахівців цього напрямку.

Заслуговують на увагу роботи, присвячені розробці та вдосконаленню науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх офіцерів системи МВС України до професійної діяльності, провідних учених: О. В. Бикової, Т. С. Вайди, Д. Є. Гуртового, О. В. Діденка, Т. О. Івашкової, О. В. Коби, С. Т. Полторака, О. М. Тогочинського, Д. В. Швеця та інших.

Відповідно до результатів досліджень вищезазначених фахівців актуальним є набуття військовослужбовцями (службовцями) різних силових структур високого рівня фізичної підготовленості, що позитивно вплине на рівень бойової готовності відповідних структурних підрозділів загалом. Крім цього, можливим є синтез запропонованих вищепереліченими ученими наукових підходів, що дає змогу розробити універсальну, актуальну та ефективну змістово-функціональну модель формування готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням, а засоби спеціальної фізичної підготовки сприятимуть ефективному підвищенню рівня професійної підготовленості майбутніх офіцерів для цієї силової структури.

Під час подальшого моніторингу науково-методичної та спеціальної зарубіжної літератури нашу увагу привернули роботи фахівців у напрямі професійної підготовки представників країн співучасниць блоку НАТО (Schoka; Conroy; Brown; Dumas; Maddox; Gell; Marion; Simmill-Binning; Towers; Wood, Tong, 2009: 294–305).

Наукові праці згаданих фахівців є частково корисними для впровадження в систему професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ. Це дасть змогу підвищити якість їх підготовки, як для вищезазначеної силової структури, так і для інших державних збройних формувань та спеціальних служб України, що прискорить процеси трансформації силового блоку України за стандартами НАТО. Однак незважаючи на передові педагогічні методики та технології, в цих напрацюваннях є недоліки, які відображаються в тому, що неповною мірою звертається увага на методичну підготовленість майбутніх офіцерів до проведення різних форм спеціальної фізичної підготовки та спеціалізованих тренінгів з основних предметів бойової підготовки, що становить необхідну базу для успішного виконання завдань за призначенням як особисто майбутнім офіцером, так і підпорядкованим йому підрозділом (службою).

Аналіз наукових робіт вітчизняних та зарубіжних науковців свідчить про те, що запропоновані ними підходи та педагогічні методики в основному забезпечують якісну підготовку майбутніх офіцерів для силових структур і спеціальних служб. Однак через специфіку призначення та завдань, основних функцій, які покладені на НГУ, ці напрацювання фактично складно впровадити в систему професійної освіти майбутніх офіцерів НГУ, що потребує додаткових досліджень.

Питанням підготовки майбутніх офіцерів НГУ в умовах навчання у вищому військовому

навчальному закладі (ВВНЗ) присвячені роботи: А. Г. Бухуна, Є. В. Денисенка, С. О. Іщенко, О. В. Луценко, Н. Є. Пенькової, А. В. Турчинова, Є. С. Яковенка та ін. У цих роботах розглянуті окремі вузькопрофільні напрями підготовки майбутніх офіцерів НГУ. Однак у наукових працях вищезазначених фахівців не врахований аспект позитивного впливу засобів спеціальної фізичної підготовки, сучасних технічних засобів навчання на готовність майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням, що підкреслює актуальність обраного напрямку дослідження.

Мета статті – визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням.

Виклад основного матеріалу. Досягнення мети та завдань дослідження передбачає проведення аналізу сучасних наукових підходів, які представлені у спеціальній науково-методичній літературі психолого-педагогічного напрямку та стосуються визначення необхідного діагностичного інструментарію.

Відповідно до словника української мови «критерій» – підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило (Білодід, 1980: 173).

За енциклопедичним словником, «критерій» – із грецької κριτήριον, ознака, за якою можна судити про щось, мірило для визначення, оцінки предмета чи явища (Вейсман, 1991: 731), а ще підстава для оцінки або класифікації чогось (Яременко, Сліпушко, 1998: 211).

Проблематика визначення критеріїв, показників, рівнів та ступенів сформованості професійної компетенції майбутніх фахівців розкривається в наукових роботах І. А. Абрамова, В. В. Баркасі, Л. О. Борисюка, А. В. Галімова, О. В. Лазарева, Н. А. Молодиченко, Н. Г. Ничкало, Л. М. Шевчука та інших.

На думку Ю. В. Сухарнікова (Сухарніков, 2009: 32–42), для того, щоб удосконалити підготовку фахівця до умов сьогодення, необхідно визначити критерії та показники ефективності його діяльності. Крім цього, автор вважає, що цю проблему можна вирішити за допомогою багатфакторного аналізу ефективності продуктивної діяльності фахівців із певними компетентностями, спрямованого на передбачення посадових характеристик працівників певної кваліфікації та рівня кваліфікації, а також проектування динамічної функціональної структури особистості фахівця певної професійної спрямованості та рівня кваліфікації (Сухарніков, 2009: 8). Відповідно до його поглядів, вимоги щодо компетентності визначаються як рівень професійної підготовленості, який

необхідно здобути майбутньому фахівцю для виконання обов'язків за посадою згідно з узгодженими критеріями, які зазначені в стандартах вищої освіти в напрямі необхідного рівня знань, навичок та умінь.

Частково з цією гіпотезою погоджується Л. Ю. Усеїнова (Усеїнова, 2007: 123). Відмінність у наукових поглядах полягає у тому, що в нормативних документах неповною мірою відображені критерії професійно-практичної компетентності здобувачів вищої освіти.

Педагогічна наука під поняттям «критерій» розуміє об'єктивну ознаку, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка явища (процесу), яке досліджується, ступеня розвитку його в різних досліджуваних осіб, чи сукупність таких якостей явища (феномена), що відображають його суттєві характеристики, тому і підлягають оцінці (Курило, 1999: 35). Окремі науковці пояснюють поняття «критерій» як «кількісну величину, яка визначає певні якісні характеристики процесу чи явища» (Нізков, 1980: 36).

На думку Л. М. Спенсера (Спенсер, 2005: 96), визначення необхідних критеріїв як системи вимірювання для визначення ефективного виконання роботи, що вивчається, є найважливішим та першочерговим етапом дослідження. Цю гіпотезу підтверджують провідні науковці галузі педагогіки О. М. Новіков, Д. А. Новіков (Новіков, Новікова, 2007: 17), які, крім вище зазначеного, акцентують на необхідності ретельного підходу до вибору критеріїв оцінки, що буде використовуватись під час дослідження.

Таким чином, характеристика критерію прямо залежить від об'єкта дослідження. Своєю чергою, моніторинг доцільно розглядати як методологічний інструментарій управління якістю освітнього процесу, який необхідний у вигляді засобу для вибору напрямів розвитку професійної підготовки і є підґрунтям для оцінювання дійсного рівня освітніх досягнень курсантів та слухачів ВВНЗ Національної гвардії України.

Подальший моніторинг спеціальної науково-методичної літератури з вибраного напрямку дослідження свідчить про те, що низка учених пропонує різноманітні підходи до визначення критеріїв, за якими проводиться оцінювання ступеня сформованості готовності до того чи іншого виду діяльності, яке складається із сукупності знань, умінь і навичок майбутніх офіцерів. Тому у процесі визначення критеріїв сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням доцільно використовувати основні компоненти, які використовуються

в освітньому процесі за І. Я. Лернером (Лернер, 1981: 185).

Підсумовуючи вище зазначене, доцільно констатувати, що критерій сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдання за призначенням – це еталон для визначення та оцінювання дійсного його стану, який являє собою сукупність ознак для висновку про ступінь відповідності фактичного рівня сформованості зазначеної готовності встановленим вимогам та визначеними завданнями і функціями НГУ відповідно до чинних нормативно-правових актів.

Враховуючи результати проведеного моніторингу вищезазначених досліджень та особливості виділених компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців із різних споріднених галузей, можна виділити однойменні для майбутніх офіцерів НГУ критерії оцінювання: мотиваційний; змістовий; аналітико-оцінний. Крім цього, кожен критерій має бути оцінений за низкою показників, це збігається із думкою науковців: В. М. Галузняка, І. О. Грязнова, О. В. Діденка, Н. М. Малюги, М. І. Сметанського, А. Г. Жукової, В. І. Шахова та інших. На їхню думку, зміст критерію за своїм обсягом є ширшим, ніж зміст показника, а показник є складовою частиною критерію. Тому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються певними кількісними показниками.

Новий тлумачний словник української мови поняття «показник» визначає як ознаку чогонебудь, свідчення, доказ, певні дані відповідно до результатів роботи, процесу, дані про досягнення в чому-небудь (Яременко, Сліпушко 2006: 745). Показники також відіграють провідну роль у діагностуванні. Завдяки показникам є змога здійснити судження про розвиток явища, яке вивчається, отже, показник є свідченням, доказом, ознакою та ефективним інструментом оцінки досягнень різноманітних процесів чи явищ, які досліджуються.

У результаті аналізу науково-методичної та спеціальної літератури в цьому напрямі дослідження (Sylvain, Zambas, 2019; Wood, Tong, 2009), в якому розкриваються вимоги до професійних якостей офіцерів різних силових структур, їхніх знань, умінь і навичок, а також урахування змісту нормативно-правових документів, які регламентують їхню службово-бойову діяльність і визначають вимоги до офіцерського складу, проведено визначення основних показників згаданих критеріїв.

Під час визначення необхідних критеріїв враховувалися основні вимоги, які висуваються до

показників, зокрема: відповідність отриманих результатів педагогічному явищу (феномену), яке оцінюється; відсутність ознак взаємовпливу в різних показниках; охоплення найбільш значущих (важливих) та стійких сторін критерію, що розкривається показниками; надійність та достовірність отриманих результатів у різних умовах педагогічного експерименту; однозначність трактування отриманих показників експертами (провідними фахівцями); вірогідність визначити методику (інструментарій), за допомогою чого можна отримати кількісні та якісні дані (результати) (Луцький, 2011: 241–246). Крім того, різні критерії повинні мати однакові кількісні (якісні) коефіцієнти, або бути уніфікованими.

Уніфікованість не має допускати подвійного трактування отриманих результатів. З огляду на вищевикладене, розроблено таблицю, в якій викладені необхідні критерії та показники у вибраному напрямі дослідження (табл. 1).

Зазначені критерії (табл. 1) забезпечують досягнення необхідного кваліфікаційного рівня спеціальної фізичної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ завдяки використанню певних форм, методик, методів, засобів (технічних засобів) та способів, що формує готовність майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням. Використання у повному об'ємі вищезазначеного передбачено нормативними документами з організації фізичної підготовки в НГУ (Лещеня та ін., 2014: 111).

Для досягнення мети (цілей) дослідження планується використання таких форм фізичної підготовки: навчальних занять, ранкової фізичної зарядки, спортивно-масової роботи, фізичного тренування в умовах службово-бойової діяльності, індивідуального фізичного тренування.

Під час запланованого педагогічного експерименту нами будуть використовуватися методики діагностики ступеня фізичної підготовленості та прикладних рухових навичок, спеціальні фізичні і методичні тести (та ін.). Крім того, для досягнення необхідного рівня спеціальної фізичної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ планується використання таких методів: рівномірного, повторного, змінного, інтервального, змагального, сенсорного, контрольного, кругового (та ін.). Як засоби, які спрямовані на досягнення поставлених цілей дослідження – планується використати фізичні вправи, спеціальні комплекси функціональної підготовки, тренажери, технічні засоби навчання (та ін.).

Таким чином, для будь-якого критерію характерна наявність показників, які відображають

найбільш важливі стійкі властивості об'єкта, що забезпечують його існування. Головними характеристиками «показника» є достовірність, що дає змогу розглядати його як більш частковий стосовно критерію, і діагностичність, що дає змогу бути доступним для спостереження та обліку.

Після визначення критеріїв та їх показників наступний етап дослідження був присвячений характеристиці кваліфікаційного рівня спеціальної фізичної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ та дослідженню його впливу на готовність до виконання завдань за призначенням за кожним

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням

Критерії	Показники	Методики, які пропонуються для отримання кількісних даних
Мотиваційний	прояв інтересу (зацікавленості) до військово-професійної діяльності та бажання її здійснювати в умовах навчання;	дослідження мотивації досягнень (тест гумористичних фраз); методика малюнової фрустрації Розенцвейга (тест РР); методика мотиваційної індукції (МІМ) Нюттена (адаптований Є. Васюковим); шкала досягнень із переважанням ризику (МАНРБ, А. Мехрабіан); «Незавершені речення» 1 ST (Дж. Ротгер, Віллерман – 50 пунктів), SSCT (Дж. М. Сакс – 60 пунктів); методика кількісного виміру самооцінки (С. А. Будассі); тест Г. Айзенка для визначення типу темпераменту; методики відбору кандидатів на службу у підрозділах спеціального призначення, кандидатів на навчання у вищі військові навчальні заклади; діагностика ступеня загальної фізичної підготовленості прикладних рухових навичок
	ціннісна орієнтація на майбутню військово-професійну діяльність, мотивація професійного зростання у службово-бойовій діяльності;	
	мотивація до самовдосконалення, розвиток сформованих професійних якостей особистості офіцера (сміливість, гуманність, відповідальність, оптимізм, відвертість, честь, мужність, спостережливість, інтуїція, психоемоційна стійкість, спеціальна фізична підготовленість, здатність до швидкої реакції);	
Змістовий	професійна свідомість, професійні знання (спеціальні, загальнонаукові, психолого-педагогічні, загальнокультурні);	тест «Прогресивні матриці Равена»; тестові та ігрові завдання на виявлення лідерів, визначення ціннісних орієнтирів; тест на соціальну зацікавленість; тест на ідентифікацію; тест «неіснуюча тварина»; методика кількісного виміру самооцінки (С. А. Будассі); тест на емоційний інтелект (Д. Гоулмана); діагностика ступеня загальної та спеціальної фізичної підготовленості прикладних рухових навичок
	сформованість необхідних спеціальних умінь та навичок (діагностичних, орієнтаційно-прогностичних, конструктивно-проектувальних, організаційних, комунікативних), навичок та умінь практичної реалізації знань;	
	професійно значущі якості особистості та формування мотиву, який виникає з потреби особистості і закінчується спонуканням до поставлених службово-бойових завдань.	
Аналітико-оцінний	здатність до самоаналізу, уміння проводити самооцінювання; володіння навичками саморегуляції під час виконання завдань за призначенням; самовдосконалення і саморозвиток у різних умовах службово-бойової діяльності;	інтелектуальний тест Г. Ю. Айзенка; тест «КОТ»; методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації; діагностика ступеня спеціальної фізичної підготовленості прикладних рухових навичок; комплексна методика діагностики готовності майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням
	здатність до прийняття виважених рішень в екстремальних (бойових) умовах; здатність до військової хитрості та авантюризму; готовність до самопожертвування, готовність до переконливих доказів; уміння чітко, логічно, стисло віддавати бойові накази; уміння діагностувати психофізіологічний стан підлеглого особового складу; надійність та стабільність у вирішенні поставлених завдань;	
	здатність виконувати функціональні обов'язки командира взводу (групи) спеціального призначення (розвідки) та ін. на початковому етапі проходження військової служби у лавах НГУ	

ступенем. Своєю чергою, ступінь – порівняльна величина, яка характеризує розмір, інтенсивність чого-небудь, міра вияву чого-небудь (Білодід, 1980: 807).

Варто зауважити, що застосування кваліфікаційного рівня фізичної підготовленості військовослужбовців НГУ регламентовано «Інструкцією з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України» (Лещеня та ін., 2014), яка передбачає чотирирівневу градацію за відповідними ступенями, що відповідає певним нормативним показникам. Бальна система оцінювання, яка використовується для визначення кваліфікаційного рівня фізичної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ, має стимулюючий характер та сприяє підвищенню їхньої спеціальної фізичної підготовленості, цим самим підвищує якість та надійність виконання завдань за призначенням.

З метою якісного вирішення завдань дослідження доцільним є визначення необхідних підходів. Підходи – це сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь (Білодід, 1980: 521). Найбільш прийнятними підходами для досягнення мети дослідження та побудови майбутньої змістово-функціональної моделі «Формування готовності майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням» є системний, структурний, комплексний, діяльнісний, особистісно-зорієнтований. Ці підходи забезпечать вирішення завдань цільового блоку розробленої нами змістово-функціональної моделі.

У прагненні досягти чіткості та достовірності у визначенні необхідного рівня були розроблені їх якісні характеристики, які дали змогу більш наочно показати результати експериментальної роботи. Під час відпрацювання описової частини якісної характеристики рівня сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням також враховувалася оцінка з дисципліни «Спеціальна фізична підготовка» (відповідно до Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS)).

З огляду на вищевикладене, для досягнення цілей та мети дослідження доцільним вважається урахування специфіки принципів навчання, які забезпечують підвищення професійної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ. Відповідно до «Словника української мови» (Білодід, 1980: 693), «принципи» – основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку; особливість, покладена в основу створення або здійснення чого-небудь, спосіб створення або здійснення чого-небудь; переконання, норма, правило, яким керується хто-небудь у житті, поведінці тощо.

рення або здійснення чого-небудь; переконання, норма, правило, яким керується хто-небудь у житті, поведінці тощо.

У сучасній дидактиці вищої школи сформульовано дидактичні принципи, які відображають специфічні особливості освітнього процесу: забезпечення єдності наукової та навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, професійної спрямованості, професійної мобільності, полікультурності та проблемності. Вищеперелічене прийнятне для використання в освітньому процесі майбутніх офіцерів НГУ та дає змогу виділити групу специфічних загальних принципів навчання у ВВНЗ, які синтезують наявні принципи: орієнтованість вищої військової освіти на розвиток особистості майбутнього офіцера НГУ; відповідність змісту вищої військової освіти сучасним та прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки), виробництва (технології), наявного бойового досвіду; оптимальне поєднання загальних, групових та індивідуальних форм організації освітнього процесу у ВВНЗ; раціональне використання сучасних методів і засобів (технічних засобів) навчання на різних етапах підготовки майбутніх офіцерів; відповідність результатів підготовки майбутніх офіцерів НГУ вимогам, які висуваються до певної сфери їх військово-професійної діяльності; забезпечення конкурентоспроможності випускників НАНГУ порівняно зі спорідненими ВВНЗ силових структур України та країн співучасниць блоку НАТО.

Висновки. У результаті дослідження визначені критерії (мотиваційний, змістовий, аналітико-оцінний), показники (наведені у табл. 1), рівні (вищий, високий, середній, низький) сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням.

Застосування засобів спеціальної фізичної підготовки в поєднанні із сучасним науковим інструментарієм та об'єктивне оцінювання кваліфікаційного рівня спеціальної фізичної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ забезпечують необхідний рівень професійної підготовленості офіцера випускника ВВНЗ НГУ до виконання завдань за призначенням.

Перспективи в цьому напрямі передбачають вибір оптимальної діагностичної методики та необхідного наукового інструментарію (сучасних технічних засобів навчання), спрямованого на визначення об'єктивної оцінки рівня готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням з урахуванням вимог сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про Національну гвардію». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/876-18>.
2. Вейднер-Дубровин Л. А. Общая характеристика системы физической подготовки войск. *Теория и организация физической подготовки войск*. Санкт-Петербург : ВДКИФК, 1992. С. 103–115.
3. Schoka A. Training Future Cyber Officers. *Small wars journal*. URL: <https://smallwarsjournal.com>.
4. Conroy R. Future officers forfeit summer to train with Special Tactics. *Air Force SOC*. URL: <https://www.afsoc.af.mil>.
5. Brown C. Major Obstacles Are Limiting Future Officers who Attend Army's Cadet Leadership Course. *Task & Purpose*. URL: <https://taskandpurpose.com>.
6. Dumas B. In Cambridge, a new approach to training future police officers. *25 News*. URL: <https://www.boston25news.com>.
7. Maddox M. Cadet summer training promises to be even more challenging for future officers. *U.S.ARMY*. URL: <https://www.army.mil/article>.
8. Harald Gell Sylvain, Paile-Calvo Symeon Zambas. European education and training for young officers. *European Initiative for the Exchange of Mil*. URL: <http://www.emilyo.eu>.
9. Marion N. Police academy training: are we teaching recruits what they need to know? *Virtual Exp.Lab*. URL: <http://128.192.206.60/share/files>.
10. Dr. Cheryl Simmill-Binning, Dr. Jude Towers. Education, Training and Learning in Policing in England and Wales. *Policing Research Partnership*. URL: <http://n8prp.org.uk>.
11. Wood D., and Tong S. The future of initial police training: a university perspective [International Journal of Police Science and Management]. Canterbury, Kent, United Kingdom, 2019. Pp. 294–305.
12. Білодід І. К. Словник української мови в 11 томах. *Академічний тлумачний словник*. URL: <http://sum.in.ua/s/kryterij>.
13. Вейсман А. Д. Греческо-русский словарь. Санкт-Петербург : Издание автора, 1991. 1370 с.
14. Яременко В. В., Сліпущко О. М. Новий тлумачний словник української мови. Київ : Аконіт, 1998. 351 с.
15. Сухарніков Ю. В. Сутність розбіжності діяльнісного й компетентнісного підходів до стандартизації освіти в Україні. *Педагогіка і психологія*. Київ : Вища школа, 2009. С. 32–42.
16. Усеїнова Л. Ю. Теоретические аспекты формирования профессионально-практической компетентности будущих инженеров-педагогов в процессе производственной практики. *Проблемы инженерно-педагогической освіти*. Харків : УПА, 2007. С. 387–398.
17. Курило В. С. Моделирование системы критеріів оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. Київ : Вища школа, 1999. С. 35–39.
18. Низков А. А. О критериях оценки знаний, умений и навыков студентов. *Проблемы высшей школы*. Киев : Высшая школа, 1980. С. 36–41.
19. Спенсер Л. М. Компетенции на работе. *Модели максимальной эффективной работы*. Москва : НИРО, 2005. 384 с.
20. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. Москва : РАО «ИУО», 2007. 668 с.
21. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 185 с.
22. Яременко В. В., Сліпущко О. М. Новий тлумачний словник української мови (том 1). Київ : Аконіт, 2006. 926 с.
23. Луцький О. Л. Критерії, показники і рівні сформованості управлінської компетентності керівних кадрів Державної прикордонної служби України. *Педагогіка та психологія*. Вінниця : Планер, 2011. С. 241–246.
24. Лещеня С. В., Орленко І. П., Мелешко А. О., Забродський С. С. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України. *Інструкція*. Київ : ГУНГУ, 2014. 140 с.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro Natsionalnu Hvardiiu». [Law of Ukraine «On the National Guard»] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/876-18>. [in Ukrainian].
2. Weidner-Dubrovina L. A. Obshchaya kharakterystyka sistema fyzycheskoi podgotovky voisk [General characteristics of the system of physical training of troops]. Theory and organization of physical training of troops. St. Petersburg : All-R.D.K. Institute of Physical Culture, 1992. P. 103–115. [in Russian].
3. Schoka A. Training Future Cyber Officers. *Small wars journal*. URL: <https://smallwarsjournal.com>. [in English].
4. Conroy R. Future officers forfeit summer to train with Special Tactics. *Air Force SOC*. URL: <https://www.afsoc.af.mil>. [in English].
5. Brown C. Major Obstacles Are Limiting Future Officers who Attend Army's Cadet Leadership Course. Task & Purpose. URL: <https://taskandpurpose.com>. [in English].
6. Dumas B. In Cambridge, a new approach to training future police officers. *25 News*. URL: <https://www.boston25news.com>. [in English].
7. Maddox M. Cadet summer training promises to be even more challenging for future officers. U.S.ARMY. URL: <https://www.army.mil/article>. [in English].
8. Harald Gell Sylvain, Paile-Calvo Symeon Zambas. European education and training for young officers. European Initiative for the Exchange of Mil. URL: <http://www.emilyo.eu>. [in English].
9. Marion N. Police academy training: are we teaching recruits what they need to know? Virtual Exp.Lab. URL: <http://128.192.206.60/share/files>. [in English].

10. Dr. Cheryl Simmill-Binning, Dr. Jude Towers. Education, Training and Learning in Policing in England and Wales. Policing Research Partnership. URL: <http://n8prp.org.uk>. [in English].
11. Wood D., and Tong S. The future of initial police training: a university perspective [International Journal of Police Science and Management]. Canterbury, Kent, United Kingdom, 2019. Pp. 294–305. [in English].
12. Bilodid I. K. Slovnnyk ukrainskoi movy v 11 tomakh [Dictionary of Ukrainian in 11 volumes]. Academic Interpretative Dictionary. URL: <http://sum.in.ua/s/kryterij>. [in Ukrainian].
13. Veisman A. D. Hrecheshko-russkyi slovar [Greek-Russian dictionary]. St. Petersburg : Author's edition, 1991. 1370 p. [in Russian].
14. Yaremenko V. V., Slipushko O. M. Novyi tлумachnyi slovnnyk ukrainskoi movy [A new interpretative dictionary of the Ukrainian language]. K. : Akonit, 1998. 351 p. [in Ukrainian].
15. Sukharnikov Yu. V. Sutnist rozbizhnosti diialnisnoho y kompetentnisnoho pidkhodiv do standartyzatsii osvity v Ukraini [The essence of the divergence of activity and competence approaches to standardization of education in Ukraine]. Pedagogy and psychology. Kyiv : Vyshcha shkola, 2009. P. 32–42. [in Ukrainian].
16. Useynova L. Yu. Teoretycheskye aspektu formirovaniya pofessyonalno-praktycheskoi kompetentnosti budushchykh ynzhenеров-pedahohov v protsesse proyzvodstvennoi praktyky [Theoretical aspects of formation of professional-practical competence of future engineers-educators in the process of industrial practice]. Problems of engineering and pedagogical education. Kharkiv : UAEP, 2007. P. 387–398. [in Russian].
17. Kurylo V. S. Modeliuvannya systemy kryteriiv otsinky rozvytku osvity v rehioni [Modeling the system of criteria for assessing the development of education in the region]. Pedagogy and psychology. Kyiv : Vyshcha shkola, 1999. P. 35–39. [in Ukrainian].
18. Nyzkov A. A. O kryteriakh otsenky znanyi, umenyi y navukov studentov [On the criteria for assessing knowledge, abilities and skills of students]. High school problems. Kyiv : Vyshcha shkola, 1980. P. 36–41. [in Russian].
19. Spenser L. M. Kompetentsyy na rabote. [Competencies at work]. Models of maximum effective work. Moscow : HIPPO, 2005. 384 p. [in Russian].
20. Novykov A. M., Novykov D. A. Metodolohyia [Methodology]. Moscow : RAO «IYO», 2007. 668 p. [in Russian].
21. Lerner Y. Ya. Dydaktycheskye osnovu metodov obucheniya [Didactic foundations of teaching methods]. Moscow : Pedahohyka, 1981. 185 p. [in Russian].
22. Yaremenko V. V., Slipushko O. M. Novyi tлумachnyi slovnnyk ukrainskoi movy (tom 1) [New Interpretative Dictionary of the Ukrainian Language (Volume 1)]. Kyiv : Akonit, 2006. 926 p. [in Ukrainian].
23. Lutskiy O. L. Kryterii, pokaznyky i rivni sformovanosti upravlinskoi kompetentnosti kerivnykh kadriv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [Criteria, indicators and levels of management competence development of the State Border Guard Service of Ukraine]. Pedagogy and psychology. Vinnitsa : Planer, 2011. P. 241–246. [in Ukrainian].
24. Leshchenia S. V., Orlenko I. P., Meleshko A. O., Zabrodskiy S. S. Instruktssiia z orhanizatsii fizychnoi pidhotovky v Natsionalnii hvardii Ukrainy [Instruction on the organization of physical training in the National Guard of Ukraine]. Instruction. Kyiv : GUNGU, 2014. 140 p. [in Ukrainian].

УДК 378.145

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204511>

Світлана ХМЕЛІВСЬКА,

orcid.org/0000-0002-2934-0506

кандидат педагогічних наук, викладач іноземної мови

Коростишівського педагогічного коледжу імені І. Я. Франка

(Коростишів, Житомирська область, Україна) svitlana.khmelivska@gmail.com

Данило САМОЙЛЕНКО,

orcid.org/0000-0003-2316-3200

магістрант Навчально-наукового інституту педагогіки

Житомирського державного університету імені Івана Франка

(Житомир, Україна) samjlenk.dank@gmail.com

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В МАГІСТРАТУРІ: ДОСВІД СЛОВАЧЧИНИ

У статті представлено результати системного теоретичного аналізу особливостей підготовки вчителів іноземної мови у Словаччині (рівень магістратури). Виявлено ефективність і практикоорієнтованість системи навчання здобувачів вищої освіти іноземної мови.

З'ясовано, що у вітчизняних закладах вищої освіти зміст підготовки майбутніх учителів іноземної мови охоплює мовну теоретичну й методичну підготовку на чотирьох взаємопов'язаних етапах навчання: професійно орієнтований, теоретико-практичний, використання теоретико-практичних умінь і формування професійної компетентності.

Встановлено, що під впливом соціокультурних чинників європейської інтеграції Словаччини у змісті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов з'явилися нові педагогічні ідеї, спрямовані на розвиток загальнопрофесійних якостей майбутнього вчителя. Вони проявлялися в розвитку й розробці теоретико-методологічних засад формування змісту педагогічної освіти, науково обґрунтованих кваліфікаційних характеристик і професіограм, що містять вимоги до мовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, пошуку нових загальнометодологічних підходів, які детермінували специфіку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, спрямованість цього процесу на формування іноземної комунікативної компетентності.

Удосконалення професійної підготовки вчителів іноземної мови в словацьких університетах пов'язане з наданням їй більшої практичної спрямованості шляхом уведення нових практичних компонентів, насамперед професійної практики як складника підготовки магістрів окремих гуманітарних спеціальностей.

Розв'язання проблеми якісної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні передбачає не пряме запозичення зарубіжного досвіду, а ретельне вивчення теорії й практики педагогічної підготовки вчителя у закладах вищої освіти розвинених країн з демократичними традиціями й адаптацію прогресивних ідей з урахуванням специфіки вітчизняної системи освіти.

Ключові слова: *підготовка вчителів іноземної мови, рівень магістратури, Словаччина.*

Svitlana KHMELIVSKA,

orcid.org/0000-0002-2934-0506

Candidate of Pedagogical Sciences,

Foreign Language Teacher

in Korostyshiv I. Ya. Franko Pedagogical College

(Korostyshiv, Zhytomyr region, Ukraine) svitlana.khmelivska@gmail.com

Danylo SAMOILENKO,

orcid.org/0000-0003-2316-3200

Master Student at the Educational and Scientific

Institute of Pedagogy

of Zhytomyr Ivan Franko State University

(Zhytomyr, Ukraine) samjlenk.dank@gmail.com

PREPARATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE MASTER'S DEGREE: EXPERIENCE OF SLOVAKIA

The article presents the results of a systematic theoretical analysis of features of foreign language teacher training in Slovakia (master's level). The efficiency and practical orientation of the system of training of higher education applicants for foreign language competence have been revealed.

It has been found out that the content of the training of future foreign language teachers in domestic higher education institutions includes language theoretical and methodological training at four interrelated stages of education: vocationally oriented, theoretical and practical, use of theoretical and practical skills and formation of professional competences.

It is established that under the influence of socio-cultural factors of the European integration of Slovakia in the content of professional training of future foreign language teachers, new pedagogical ideas appeared, aimed at the development of general professional qualities of the future teacher, manifested in the development of theoretical and methodological education; scientifically substantiated qualification characteristics and profессиograms, which included requirements for language training of future foreign language teachers; the search for new general methodological approaches that determined the specifics of future foreign language teachers' vocational training;

Improvement of vocational training of foreign language teachers at Slovak universities is associated with providing it with a more practical focus by introducing new practical components, first of all, professional practice as a component of the preparation of masters of individual humanities.

The solution of the problem of qualitative training of future foreign language teachers in Ukraine does not involve direct borrowing of foreign experience, but a careful study of the theory and practice of teacher training in higher education institutions of developed countries with democratic traditions and adaptation of progressive ideas in education.

Key words: *foreign language teacher training, master's level, Slovakia.*

Постановка проблеми. Сьогодні, філологи викладають у школах, працюють журналістами, очолюють PR-агенції, займаються маркетингом. Вони перекладають і редагують тексти, роблять рекламу, навчають ділового спілкування й красномовства співробітників різних компаній, керують роботою веб-сайтів і блогів. Вони також працюють на посадах спічрайтерів для політиків, навчають української мови іноземних студентів, ведуть діловодство. Філологи працюють у будь-якій сфері, яка потребує професійної роботи з усним і письмовим текстом.

Англійська сьогодні має особливий статус, адже вона є мовою міжнародного спілкування. Англійською пишуть, її розуміють, на ній розмовляють у всьому світі, вона є найважливішим засобом не тільки міжнародного спілкування всіх видів (випадкового й цілеспрямованого, формального й неформального, комерційно-промислового, політичного, дипломатичного тощо), але й засобом поширення наукових досліджень і професійного знання загалом. Цей високий статус англійської мови в усьому світі вимагає високих стандартів викладання і навчання.

Саме тому все більше українських студентів замислюється над тим, щоб здобувати освіту за кордоном. У цьому контексті Україна має переїмати найкращий досвід європейських країн з метою впровадження його на практиці у вищих навчальних закладах. Тому доцільним видається порівняльний аналіз підготовки магістрів в Україні та за кордоном з метою модернізації чинної вітчизняної системи. Для аналізу ми обрали Словаччину, тому що її досвід недостатньо представлений у вітчизняному педагогічному дискурсі.

Аналіз досліджень. Проблема підготовки майбутнього вчителя в умовах трансформаційних змін вищої освіти слугувала предметом наукового зацікавлення вітчизняних учених. Зокрема

в дослідженні М. Княжева «Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки» (Княжев, 2007) проаналізовано історико-педагогічне підґрунтя самостійної дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов, розкрито здобутки вітчизняних і іноземних практиків в оптимізації самостійної дослідницької діяльності студентів, висвітлено творчий доробок науковців в організації самостійної дослідницької діяльності студентів у практиці вищої школи (Княжева, 2015: 82–87).

Важливим доробком для поповнення наукових знань історії розвитку навчання іноземних мов стало дисертаційне дослідження «Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини ХІХ – початку ХХ століття» А. Долапчі (Долапчі, 2008), у якому авторка запропонувала власну періодизацію розвитку теорії й практики навчання іноземних мов у гімназіях другої половини ХІХ – початку ХХ ст. з точки зору актуальних для кожного етапу методів навчання.

Особливу цінність для нашого дослідження становлять розвідки О. Мисечко та І. Соколової, в яких представлено професійну підготовку майбутніх учителів, зокрема вчителів іноземних мов. О. Мисечко в праці «Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови в педагогічних навчальних закладах України (початок 1900-х – початок 1960-х рр.)» дала характеристику головним передумовам становлення професійно-педагогічної іншомовної освіти; розробила періодизацію формування системи професійної підготовки вчителя іноземних мов (Мисечко, 2008).

І. Соколова в дисертації «Професійна підготовка майбутнього вчителя за двома спеціальностями» виокремила теоретичні й методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя на

філологічних факультетах вищих навчальних закладів, зокрема прослідкувала генезу професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями, що містить спеціальність «іноземна мова», охарактеризувала етапи професійної підготовки вчителя-філолога в 1950–2007 рр., проаналізувала сучасний стан, тенденції та особливості професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога в Україні й за кордоном (Соколова, 2008: 23–24).

Хоча в зазначених працях досліджено тільки окремі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України в аналізований нами період, наукові доробки О. Мисечко та І. Соколової розглядаємо як важливе джерело історії розвитку вищої освіти, що представляє багатий фактичний матеріал про професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов.

Фундаментальне дослідження в галузі історії методики навчання іноземних мов в Україні покладено в основу монографії Б. Лабінської «Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина XIX – перша половина XX ст.)» (Лабінська, 2013: 384).

Отже, аналіз стану дослідження теорії й практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов дає підстави констатувати, що вітчизняні вчені зробили повні спроби розкрити деякі аспекти еволюції цього феномена. Проте недостатньо дослідженою залишається практика підготовки майбутніх учителів іноземної мови в зарубіжних країнах.

Мета статті – представити результати аналізу особливостей підготовки майбутніх учителів іноземної мови в Словаччині (рівень магістратури) з метою творчого запровадження позитивних ідей у практику вітчизняних закладів вищої освіти.

Для досягнення визначених мети й завдань дослідження застосовано **комплекс теоретичних методів**, який охоплює метод системного теоретичного аналізу психолого-педагогічної, методичної, лінгвістичної, історичної літератури з проблеми дослідження; метод актуалізації, що дає можливість сконцентрувати увагу на тих фактах, подіях і явищах минулого, які становлять історико-педагогічну цінність для сучасності.

Виклад основного матеріалу. Пріоритетність професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов визначено на державному рівні, а саме в Концепції мовної освіти в Україні (2011), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012), Галузевій концепції

розвитку неперервної педагогічної освіти, проєкти «Шкільний вчитель нового покоління» (2013), Законі України «Про вищу освіту» (2014), Указі Президента України «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (2015), проєкті вдосконалення фахової майстерності вчителів англійської мови «Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов» (2016), Концепції «Нової української школи» (2016), «Про освіту» (2017), що спрямовані на покращення іншомовної освіти в Україні, забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, здатних до професійного самовдосконалення.

Питання розроблення стандартів професійної підготовки вчителів відображено в низці міжнародних документів, таких як рекомендація ЮНЕСКО та Міжнародної організації праці (МОП) «Про становище й статус учителів» (1996), «Європейська Хартія регіональних мов або мов меншин» (1996), «На шляху до Європи знань» (1997), «Неперервна освіта у XXI ст.: зміна ролей педагогічного персоналу» (2000) та «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2002).

Проведений аналіз нормативно-правової й педагогічної літератури виявив, що професійна підготовка вчителя іноземної мови складається з теоретико-лінгвістичної, практичної, методичної та професійно орієнтованої теоретичної підготовки.

На нашу думку, теорія, методика й практика нерозривно пов'язані між собою в професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови, і жодна з цих складових не може існувати без двох інших. Тому професійна підготовка вчителя іноземної мови в закладі вищої освіти має охоплювати такі сфери:

а) мовну теоретичну підготовку (знання теорії та історії іноземної мови);

б) мовну практичну підготовку (професійно-педагогічне вдосконалення в межах школи);

в) методичну підготовку (знання теорії й володіння навичками та вміннями працювати з мовним матеріалом під час його введення, закріплення й активізації, формування методичного мислення).

Звернімося до досвіду зарубіжних країн: Словаччина, як країна – член Європейського Союзу, основоположними в державній освітній політиці, зокрема в підготовці вчителів іноземної мови, визначає вимоги й стандарти мовної політики Ради Європи. Приміром, за останні десять років Рада Європи почала кілька проєктів в Австрії, Німеччині, Італії, Нідерландах, Швеції, Фінляндії, Іспанії (Antikainen, 2006: 229). Метою цих

започаткувань є розвиток полілінгвізму в Європі. Особливо варто виділити проекти «Сучасні мови: вивчення, викладання, оцінка. Загальноєвропейська модель» і «Мовна політика для полілінгвальної й полікультурної Європи» (Antikainen, 2006: 79). Вони мають на меті спонукати розробки інструментів планування, що забезпечують загальну основу й термінологію для опису цілей, методів і підходів, навичок, вправ та оцінки у викладанні мов.

У зрізі нашого дослідження вагомим є науково-практичний доробок Словаччини, оскільки завдяки високому рівню професійної компетентності дипломованих фахівців, модернізованій системі освіти, сучасній інфраструктурі й значним інвестиціям у розвиток науки й техніки Словацьку Республіку вважають однією з перспективних країн Європи. Згідно з дослідженням 2019 року, здійсненим міжнародною компанією Education First, яка оцінювала рівень володіння іноземною мовою в країнах світу за спеціальним показником EF English Proficiency Index 2019, Словаччина посіла 25-те місце за рівнем і якістю викладання іноземної мови (англійської) (значення індексу – 58.82). Україна в рейтингу EFEPi посіла 49-те місце зі ста.

Навчальний рік у словацькому університеті складається з 2 семестрів: зимового й літнього. Навчання зазвичай безкоштовне, але студент самостійно оплачує проживання й підручники. Для вступу до університету важливою умовою є знання мови: англійської та/або словацької. Викладання здійснюється лише словацькою мовою, проте значна частина навчальної літератури пропонується англійською.

Для вступу в магістратуру необхідно закінчити 3-річне навчання (120 кредитів) за фахом. Навчання рівня «магістр» триває 2 роки. Для того щоб отримати науковий ступінь, необхідно провчитися мінімум 4 роки й набрати за результатами оцінювання не менше 160 балів. Знання англійської мови обов'язкове (рівень підготовки залежить від програми). Словацькі університети пропонують програми для отримання ступеня відповідно до європейських стандартів (ступені бакалавра, магістра й доктора філософії). Словаччина використовує європейську систему накопичення й обчислення кредитів ECTS, де один рік стаціонарного навчання еквівалентний 60 ECTS-кредитам.

Аналіз численних наукових публікацій, матеріалів про особливості іншомовної підготовки майбутніх учителів таких науковців, як Б. Авво (Авво, 2005), В. Андрущенко (Андрущенко, 2009:

23–27), С. Гринюк (Гринюк, 2011: 72–85), доводить, що навчання іноземним мовам у закладах вищої освіти Словаччини за системою «бакалаврат – магістратура» сприяє підготовці конкурентоспроможних фахівців. Різні форми самостійної роботи й чіткий контроль її результатів сприяють ефективному розвитку творчих здібностей учнів. Наявність в університетах і коледжах Словаччини курсів за вибором спонукає студентів до самостійності, чим забезпечується індивідуальний підхід. З іншого боку, це активізує роботу словацьких викладачів з розширення, поглиблення тематики навчальних курсів для того, щоб зробити їх більш привабливими для студентів. Вважаємо, що зазначені позитивні сторони словацької вищої іншомовної педагогічної освіти можуть бути запозичені українськими закладами вищої освіти.

Однією з найважливіших психологічних особливостей мовлення іноземною є його ситуативність (Абдуліна, 1984: 78). Комунікативні ситуації моделюють акти мовлення, типові для виділеної сфери спілкування. У навчальному процесі закладів вищої освіти Словаччини викладач за допомогою студентів моделює ситуацію спілкування з усіма властивими їй параметрами й у такий спосіб розвиває в майбутніх учителів іноземних мов уміння використовувати мовні засоби відповідно до ситуацій. Мозок людини запам'ятовує пережиті ситуації й конструює майбутні, студент не лише реагує на ситуацію, але й, потрапляючи в неї, прогнозує мовленнєву поведінку, обираючи відповідний стиль. Моделювання комунікативних ситуацій допомагає ефективно формувати навички непідготовленого мовлення в майбутніх викладачів іноземних мов (Авво, 2005).

Проблема комунікативної компетентності й ефективного моделювання комунікативного впливу сьогодні перебуває в центрі уваги словацьких учених. Словацькі програми, що визначають зміст підготовки викладачів іноземних мов до іншомовного спілкування, передбачають розвиток у студентів соціокультурної компетенції, яка охоплює такі компоненти: лінгвокраїнознавчий, соціолінгвістичний, соціально-психологічний і культурологічний. Підготовка вчителів іноземних мов до іншомовного спілкування містить курси з літератури країн досліджуваних мов. У Словаччині для повноцінного опанування іноземної мови майбутній учитель має не лише знати систему мови й мовлення, але й мати сформовані соціокультурні вміння й навички, розуміти культуру країн тих мов, що вивчаються.

У теорії й практиці підготовки до іншомовного спілкування майбутніх учителів іноземних

мов у Словаччині «не існує єдності у визначенні найбільш ефективних методів навчання цих предметів – перевагу віддають змішаним методам» (Амеліна, 2013). Підвищенню ефективності самостійної роботи студентів під час вивчення іноземних мов як важливому напрямку системи підготовки майбутніх учителів значною мірою сприяє широке застосування різних технічних засобів навчання, зокрема сучасні комп'ютерні технології й ресурси мережі Інтернет. Запровадження новітніх мультимедійних технологій у практику викладання іноземних мов є одним з найважливіших завдань українських закладів вищої освіти.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до іншомовного спілкування в словацьких університетах визначається нормативно-правовими документами, визначеними урядом (UNIPO: 2020). Основними формами організації процесу підготовки до іншомовного спілкування є аудиторні практичні й лабораторні заняття. Принципово те, що організація підготовки педагогів до іншомовного спілкування в словацьких університетах має адаптивний характер: вона прагне пристосуватися до індивідуальних особливостей і запитів студентів і гнучко реагувати на соціокультурні зміни навколишнього середовища, що сприяє адаптації учнів до умов життя, особливо ринку праці.

У Словаччині однією з форм організації підготовки вчителів іноземних мов до іншомовного спілкування є тривалі закордонні стажування, які підтверджують свою результативність. Підготовка вчителів до іншомовного спілкування має на меті в межах комунікативного підходу навчити студента вільно спілкуватися однією або кількома іноземними мовами й глибоко розуміти культуру країн досліджуваних мов.

Методика викладання іноземних мов у Словаччині сьогодні переживає період пошуку нових ефективних шляхів (Шумейко, 2016: 697–699). Такі шляхи словацькі викладачі вбачають в індивідуалізації навчання, яка, на їхню думку, відпо-

відає вимогам часу, а також у створенні методики навчання іноземним мовам, що дає змогу формувати стійкі комунікативно-мовленнєві вміння й навички, озброїти студентів мистецтвом володіння ситуацією спілкування й здатністю управляти процесом спілкування.

Висновки. На основі аналізу системи підготовки вчителів іноземної мови в Словаччині можемо зробити висновок, що вона є ефективною й практикоорієнтованою на отримання здобувачами вищої освіти іншомовної компетенції.

Встановлено, що під впливом соціокультурних чинників європейської інтеграції Словаччини в змісті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов з'явилися нові педагогічні ідеї, спрямовані на розвиток загальнопрофесійних якостей майбутнього вчителя, що проявилися в розвитку й розробленні теоретико-методологічних засад формування змісту педагогічної освіти, науково обґрунтованих кваліфікаційних характеристик і професіограм, що містять вимоги до мовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; пошуку нових загальнометодологічних підходів, які детермінували специфіку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, спрямованість цього процесу на формування іншомовної комунікативної компетенції.

Удосконалення професійної підготовки вчителів іноземної мови в словацьких університетах пов'язане з наданням їй більшої практичної спрямованості шляхом уведення нових практичних компонентів, насамперед професійної практики як складової частини підготовки магістрів окремих гуманітарних спеціальностей.

Розв'язання проблеми якісної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні передбачає не пряме запозичення зарубіжного досвіду, а ретельне вивчення теорії та практики педагогічної підготовки вчителя в закладах вищої освіти розвинених країн з демократичними традиціями й адаптацію прогресивних ідей з урахуванням специфіки вітчизняної системи освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Antikainen A. In Search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50. 2006. № 3. P. 229–224.
2. Anglický jazyk a kultúra – prekladateľstvo. Požiadavky na prijímacie skúšky z anglického jazyka a kultúry (prekladateľstvo a tlmočnictvo). URL: <http://www.ff.umb.sk/uchadzaci/ponuka-studia-2017-2018/bakalarskystupenstudia-2017-2018/poziadavky-na-prijimacie-skusky-dennaforma/anglicky-jazyk-a-kultura-prekladatelstvo.html>.
3. Абдуллина О., Кузьмин Н. Структура, содержание и методика формирования системы общепедагогических умений и навыков у студентов педагогических институтов. Москва : МГПИ им. В. И. Ленина, 1984. С. 18–34.
4. Авво Б. Методология компетентного подхода в высшем образовании. URL: <http://1.emissia.peterhost.ru/offline/2005/978.htm>.
5. Амеліна С., Гаманюк В. Впровадження європейських освітніх стандартів у систему іншомовної освіти України. *Актуальні проблеми філології і методики викладання мов : збірник наукових праць*. Вип. 9. Кривий Ріг, 2013. С. 162–171.

6. Андрущенко В., Бондар В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття. *Вища освіта України*. 2009. № 4. С. 17–23.
7. Гринюк С. Загальноєвропейська лінгвістична політика: шляхи впровадження. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова*. 2011, Вип. 94. С. 77–85.
8. Долапчі А. Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини XIX – початку XX століття : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2008. 23 с.
9. Княжева І. Системний і синергетичний підходи дослідження феномена «методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта». *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського*. 2015. № 2. С. 82–87.
10. Лабінська Б. Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина XIX – перша половина XX ст.): монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2013. 384 с.
11. Мисечко О. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок XX ст. – початок 1960-х рр.) : монографія. Житомир: Полісся, 2008. 528 с.
12. Соколова І. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія. Дніпропетровськ : АРТ–ПРЕС, 2008. С. 23–24.
13. Шумейко Н. Основні напрями словацько-українського співробітництва в галузі вищої освіти. *Україна і світ: діалог мов та культур* : матеріали науково-практичної конференції, Київ, 30 березня – 1 квітня 2016 р.) / за ред. О. Матвієнко. Київ, 2016. С. 697–699.

REFERENCES

1. Antikainen A. In Search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50. 2006. № 3. P. 229–24 [In English].
2. Anglický jazyk a kultúra – prekladateľ'stvo. Požiadavky na prijímacie skúšky z anglického jazyka a kultúry (prekladateľ'stvo a tlmočnictvo). [English language and culture - translation. Requirements for entrance exams in English language and culture (translation and interpretation).] [Electronic resource]. available at : <http://www.ff.umb.sk/uchadzaci/ponuka-studia-2017-2018/bakalarskystupen-studia-2017-2018/poziadavky-na-prijimacie-skusky-dennaforma/anglicky-jazyk-a-kultura-prekladatelstvo.html>. [In Slovak].
3. Abdullina O., Kuzmin N. Struktura, zmist i metodyka formuvannia systemy pedahohichnykh umin i navychok u studentiv pedahohichnykh instytutiv. Moskva : MHPI im. V. I. Lenina, [Abdullina O., Kuzmin N. The structure, content and methodology of forming a system of general pedagogical skills of students of pedagogical institutes. Moscow : Moscow State Pedagogical Institute named after V.I. Lenin] 1984. P. 18–34 [In Russian].
4. Avvo B. Metodolohiia kompetentnisnogo pidkhodu u vyshchii osviti. [Avvo B.V. Methodology of a competency-based approach in higher education.] [Electronic resource]. – available at <http://1.emissia.peterhost.ru/offline/2005/978.htm>. [In Russian]
5. Amelina S., Hamaniuk V. Vprovadzheniia yevropeiskykh osvitynykh standartiv u systemu inshomovnoi osvity Ukrainy. Aktualni problemy filolohii i metodyky vykladannia mov : zbirnyk naukovykh prats. Vyp. 9. [Amelina S., Hamaniuk V., Implementation of European educational standards in the system of foreign language education of Ukraine. Actual problems of philology and methods of language teaching: a collection of scientific works. No. 9] Kryvyi Rih, 2013. P. 162–171 [In Ukrainian].
6. Andrushchenko V., Bondar V. Modernizatsiia pedahohichnoi osvity vidpovidno do vyklykiv XXI stolittia. Vyscha osvita Ukrainy. [Andrushchenko V., Bondar V. Modernization of pedagogical education in accordance with the challenges of the 21st century. Higher education in Ukraine.] 2009. № 4. P. 17–23 [In Ukrainian].
7. Hryniuk S. Zahalnoievropeiska lnhvistychna polityka: shliakhy vprovadzheniia. Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Dragomanova. 2011, Vyp. 94. [Hryniuk S. Pan-European linguistic policy: ways of implementation. Scientific notes of the Dragomanov National Pedagogical University. 2011, Issue 94.]. P. 77–85 [In Ukrainian].
8. Dolapchi A. Teoriia i praktyka navchannia inozemnykh mov yak skladovoi zmistu himnazychnoi osvity druhoi polovyny XIX – pochatku XX stolittia: avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: spetsialnist 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky». Kyiv, [Dolapchi A. Theory and practice of teaching foreign languages as a component of the content of high school education of the second half of the nineteenth – early twentieth centuries. Kyiv] 2008. 23 p. [In Ukrainian].
9. Kniazheva I. Systemnyi i synerhetychnyi pidkhody doslidzhennia fenomena “metodychna kultura maibutnykh vykladachiv pedahohichnykh dystsyplin spetsialnosti “Doshkilna osvita”. Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. Sukhomlynskoho. [Kniazheva I. Systematic and synergetic approaches to the study of the phenomenon “methodical culture of future teachers of pedagogical disciplines of specialty Preschool education”. Scientific Bulletin of the Mykolayiv National University named after VO Sukhomlinsky.] 2015. № 2. pp. 82–87 [In Ukrainian].
10. Labinska B. Istorychni narysy z metodyky navchannia inozemnykh mov na zakhidnoukrainskykh zemliakh (Labinska B. druha polovyna XIX – persha polovyna XX st.): monohrafiia. Kyiv: Vydavnychiy tsentr KNLU [Historical Essays on the Methods of Teaching Foreign Languages in Western Ukrainian Lands (second half of XIX – first half of XX century) : monograph. Kyiv : KNLU Publishing Center] 2013. 384 p. [In Ukrainian].
11. Mysechko O. Formuvannia systemy fakhovoi pidhotovky vchytelia inozemnoi movy u pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (pochatok XX st. – pochatok 1960-kyh rr.): monohrafiia. [Mysechko O. Formation of the system of professional training of foreign language teachers in pedagogical educational institutions of Ukraine (beginning of the twentieth century – beginning of the 1960s): monograph.] Zhytomyr : Polissia, 2008. 528 p. [In Ukrainian]
12. Sokolova I. Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia-filoloha za dvoma spetsialnostiamy: monohrafiia. [Sokolova I. Professional training of the future teacher-philologist in two specialties: monograph.] Dnipro : ART–PRES, 2008. P. 23–24 [In Ukrainian].
13. Shumeiko N. Osnovni napriamy slovatsko-ukrainskoho spivrobitnytstva v haluzi vyshchoi osvity. Ukraina i svet: dialoh mov ta kultur: materialy naukovo-praktychnoi konferentsii (30.03–01.04. 2016 roku, m. Kyiv) / za redaktsiieiu O. Matviienko. [Shumeiko N. Main directions of Slovak-Ukrainian cooperation in the field of higher education. Ukraine and the World: Dialogue of Languages and Cultures: Proceedings of a Scientific and Practical Conference (March 30–01, 2016, Kyiv) / edited by O. Matvienko.] Kyiv, 2016. P. 697–699 [In Ukrainian].

УДК 796.071.4:37.014(477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204522>

Тетяна ХОМА,

orcid.org/0000-0002-9458-4056

кандидат педагогічних наук, асистент кафедри фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
(Ужгород, Україна) tetanahoma@gmail.com

СПЕЦИФІКА ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

У статті з'ясовано специфіку діяльності вчителів фізичної культури в контексті освітніх реформ. Розглянуто нормативно-правову базу, зокрема Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепцію «Нова українська школа». Вказано на перелік компетентностей, «Про стандартом вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Дано характеристику низці наукових розвідок з означеної проблеми, в яких висвітлено педагогічні умови формування у здобувачів освіти професійної компетентності, педагогічні технології навчання, що застосовуються в освітньому процесі, інноваційну професійну діяльність вчителя фізичної культури. Проаналізовано діяльність учителя фізичної культури, що спрямована на виконання конкретних освітніх завдань в галузі фізкультури й спорту та має свої особливості, як-от місце проведення уроку, використання спеціальних засобів фізичної культури й спорту, систематичне спостереження за виконанням завдань з метою запобігання травмам і перевантаженням, формування у здобувачів освіти здорового способу життя, виховання свідомого ставлення до збереження життєво важливих функцій організму.

Метою статті стало з'ясування специфіки діяльності вчителів фізичної культури. Для реалізації мети проведено анкетування зі студентами спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» і встановлено їх ставлення до майбутньої професійної діяльності. Визначено особливості діяльності вчителя фізичної культури, індивідуального його стилю, особистісних якостей педагога, серед яких громадянська свідомість, патріотизм, чесність, відданість справі, відвага, працьовитість, гнучкість та інші морально-етичні чесноти. Акцентовано увагу на дотриманні учителями фізичної культури принципу педагогіки партнерства, що закладена в основу Концепції «Нова українська школа».

Запропоновано типи нестандартних уроків фізичної культури: подорожі в країну Спортландію, квести; бінарні, інтегровані з уроками історії чи літератури, змагання. Перспектива подальших досліджень вбачається в з'ясуванні дидактичних особливостей уроку фізичної культури.

Ключові слова: вчитель фізичної культури, компетентності, освітній процес, педагогічна діяльність.

Tetyana KHOMA,

orcid.org/0000-0002-9458-4056

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant at the Department of Physical Education
Uzhhorod National University
(Uzhhorod, Ukraine) tetanahoma@gmail.com

PARTICULARITY OF THE ACTIVITIES OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL REFORMS

The article describes the particularity of the activities of physical education teachers in the context of educational reforms. The legislative framework is considered including: Laws of Ukraine "On Education", "On Higher Education", Concept "New Ukrainian School". Attention is paid on competences defined by the Higher Education Standard in the specialty 017 "Physical Education and Sport" for the first (Bachelor) level of higher education. A number of scientific researches on the identified problem are described, in which the pedagogical conditions of the formation of professional competence of the students, pedagogical technologies of teaching. Those are used in the educational process and innovative professional activity of the teacher of physical education. The activity of the physical education teacher, aimed at solving specific educational tasks in the field of physical education and sport, has been presented. It also possesses such features: place where the lesson is conducted, usage of special means/facilities of physical education and sport, systematic monitoring of the fulfillment of tasks in order to prevent further injuries and overload, formation of the healthy lifestyle, nurturing a conscious attitude to preserve vital body functions.

The purpose of the article was to find out the specific activities of the teachers of physical education. In order to achieve this goal, a survey was conducted with the students of the specialty 017 "Physical Education and Sports" and their relation to the future professional activity was clarified. The peculiarities of the activity of the teacher of physical education, his/her individual style, his/her personal qualities are determined, among them: civic consciousness, patriotism, honesty, commitment to the job, courage, hard work, flexibility and others. Emphasis is placed on adherence to the principle of pedagogy partnership by the teachers of physical education, which is the basis of the Concept of the New Ukrainian School.

Types of non-standard physical education lessons are offered: trips to the country of "Sportland", quests which are integrated with history or literature lessons, competitions. The prospect of a further research is to find out the didactic features of a physical education lesson.

Key words: physical education teacher, competencies, educational process, pedagogical activity.

Постановка проблеми. Зміни в організації освітнього процесу, зумовлені ухваленням Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції «Нова українська школа», низки інших нормативно-правових актів, вимагають оновлених підходів до підготовки майбутніх фахівців галузі знань 01 «Освіта». З набуттям чинності Стандарту вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ключовими стають такі компетентності, якими має володіти випускник: інтегральна, загальні, спеціальні (фахові, предметні) (Стандарт, 2019: 6–7). Визначено цілі навчання: підготовка фахівців, здатних виконувати складні спеціалізовані завдання й розв'язувати практичні проблеми, що характеризуються комплексністю й невизначеністю умов, під час професійної діяльності у сфері фізичної культури й спорту або в процесі навчання (Стандарт, 2019: 5). У зв'язку з цим важливого значення набуває модернізація процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Педагогічна діяльність таких фахівців має свої особливості, що обумовлені специфікою організації й проведення уроків і позааудиторних заходів з фізичної культури. Це визначило проблему означеної наукової розвідки.

Аналіз досліджень. Питання підготовки вчителів фізичної культури розглядали такі науковці, як Д. Балашов, Г. Безверхня, Т. Бугасенко, Р. Маслюк, Л. Никифорова, Н. Степанченко, О. Тимошенко, О. Шалар, Б. Шиян. Вони розкривають педагогічні умови формування у здобувачів освіти професійної компетентності, педагогічні технології навчання, що застосовуються в освітньому процесі, й особливості діяльності. Л. Никифорова визначає педагогічні умови формування професійної культури здобувачів освіти, серед яких «спрямованість змісту нормативних дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичного виховання на формування в них професійної культури як соціокультурного феномена й особистісного новоутворення; насичення процесу фахової підготовки майбутніх учителів фізичного виховання навчальними тренінгами, зорієтованими на формування професійної культури; залучення майбутніх учителів фізичного виховання до активної позааудиторної спортивно-ігрової діяльності, спрямованої на формування їхньої професійної культури» (Никифорова, 2017: 18). Дещо іншої позиції дотримується Н. Степанченко, яка зазначає, що окрім бездоганних фізичних і психічних кондицій учителю фізичної культури необхідна низка розвинутих здібностей і властивостей, зокрема таких, як педагогічний хист, схильність

до роботи з молоддю, прагнення працювати в галузі фізичної культури й спорту (далі – ФКіС). На думку науковця, вчитель фізичного виховання має володіти високою загальною та інтелектуальною культурою, моральною, правовою відповідальністю й естетичною вихованістю (Степанченко, 2017: 28).

Д. Балашов уточнює інноваційну професійну діяльність учителя фізичної культури й визначає її «як комплекс заходів, що зорієтований на застосування в професійній діяльності вчителя фізичної культури інноваційних видів рухової активності (паркур, воркаут, скейтбординг, роликовий спорт, фітнес-програми (кросфіт, функціональне багатоборство, стренфлекс), які спрямовані на розвиток фізичних якостей особистості» (Балашов, 2018: 14).

Питання підготовки майбутніх педагогів фізичної культури в центрі дослідження Б. Шияна. На думку вченого, «перед учителем фізичної культури в школі стоїть проблема: зробити фізичне виховання процесом безперервної дії (навіть протягом такого короткого часу, як добовий цикл). Це означає, що вчитель не має права обмежувати свою діяльність якимись епізодичними заходами з фізичного виховання або лише час від часу залучати до цього процесу інших осіб. На порядок денний роботи вчителя час висуває питання про фізичне виховання школярів як систему загального обов'язкового навчання основ здоров'я й гігієнічного виховання. У зв'язку з цим постають питання: як організувати заняття з неуспішними учнями, ослабленими й тими, що мають відхилення від нормального стану здоров'я; як зробити уроки привабливими, щоб стимулювати самовдосконалення учнів; як пов'язати інтереси батьків і дітей у питанні фізичного виховання; які форми позаурочних занять коли бажано використовувати, щоб вони, з одного боку, стали продовженням уроку, а з іншого, – підготовкою до нього; як підготувати малят до шкільного режиму ще в стінах дошкільних закладів; як організувати роботу за місцем проживання; що робити з обдарованими дітьми, які прагнуть спортивною досконалістю; як створити належну матеріальну базу; як залучити до фізичного виховання весь педагогічний колектив, медичних працівників і громадські організації, актив» (Шиян, 2006: 205). Сьогодні активізувалися наукові розвідки щодо особливостей організації уроків фізичної культури.

Мета статті – з'ясувати специфіку діяльності вчителя фізичної культури.

Вклад основного матеріалу. Дослідження щодо окресленої проблеми проводилися зі студен-

тами II курсу спеціальностей 014 «Середня освіта (фізична культура)» та 017 «Фізична культура і спорт» Державного вищого навчального закладу (далі – ДВНЗ) «Ужгородський національний університет». Лекційно-практичні заняття, індивідуальні бесіди зі здобувачами освіти, дискусії з окремих питань дали можливість з'ясувати розуміння ними майбутньої професійної діяльності.

В опитуванні взяли участь 36 респондентів. Студентам пропонувалося дати відповіді на такі запитання: 1) з вашого досвіду: чи відрізняються уроки фізичної культури від інших предметів у загальноосвітніх закладах? 2) на що слід звернути увагу під час проведення уроку? 3) якими специфічними якостями має володіти вчитель фізичної культури?

На перше запитання 98% респондентів чітко відповіли, що уроки фізкультури відрізняються від інших предметів; різниця була в місці проведення й кількості учнів. Відповідаючи на друге запитання, 68% зазначили, що слід звернути увагу на фізичний і моральний стан, а також стан здоров'я учнів; 29% респондентів – на добір вправ, решта – на сучасний інвентар. Цікавими виявилися відповіді на останнє питання: серед якостей учителя фізичної культури 29% назвали власну спортивну форму, 42% вказали на морально-етичні цінності, решта обрали об'єктивність, педагогіку партнерства з учнями.

Для ефективної підготовки майбутніх учителів фізичної культури нами вивчалися теоретико-методичні засади специфіки їхньої діяльності. «Особливості навчально-виховного процесу на уроках фізичної культури в основній школі пов'язані з відмінностями фізичного розвитку дівчат і хлопців, їхніми нахилами й потребами, умовами організації та проведення навчально-виховного процесу, кількістю учнів у класі залежно від типу навчального закладу (лицей, гімназія, навчально-виховний комплекс, профільна школа тощо)» (Васьков, 2013: 28–29).

Не менш важливим чинником є врахування провідних функцій: «формування різноманітних рухових умінь та навичок; інтенсивний розвиток рухових здібностей відповідно до сенситивних періодів підліткового віку; діагностично-прогностична функція, реалізація якої спрямована на визначення можливостей і здібностей кожного учня в поглибленому засвоєнні умінь і навичок у певному виді спорту або фізкультурної діяльності» (Васьков, 2013: 12).

Виходячи з цього, вчитель фізичної культури насамперед має добре володіти психолого-педагогічними компетенціями. З погляду О. Шалара,

«незалежно від виду діяльності її компонентний склад, як правило, однаковий. Крім мотиваційного виділяють перцептивний компонент, пов'язаний з відчуттями й сприйняттями (наприклад, спостереження за учнями); мнемічний, пов'язаний із запам'ятовуванням і відтворенням інформації; розумовий, пов'язаний з виконанням завдань, що виникають у процесі діяльності; імажинативний, пов'язаний з уявою, з придумуванням нових вправ; руховий, пов'язаний, наприклад, з показом фізичних вправ» (Шалар, 2015: 16). Своєю чергою Б. Шиян визначає педагогічні функції вчителя: конструктивну, організаторську, комунікативну й гностичну (дослідницьку) (Шиян, 2006: 210).

У Концепції «Нової української школи» сформульовано компетентності, одною з яких є екологічна грамотність і здорове життя: «Уміння розумно й раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя й здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя» (Концепція, 2016). Формування здорового способу життя існує поряд з екологічною грамотністю. Поєднання всіх компетентностей сприяє становленню сучасної молоді людини. Зрозуміло, що уроки фізичної культури, позакласні спортивні заходи повинні бути пріоритетними у формуванні здорової, морально сильної нації. Концепцією акцентується увага на впровадженні засад педагогіки партнерства, в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Дотримання основних принципів цього підходу – повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, довіра у відносинах, діалог, взаємодія, взаємоповага, розподілене лідерство, соціальне партнерство є важливим критерієм оцінювання якості освітнього процесу (Концепція, 2016). Важливо, щоб діяльність учителя фізичної культури спрямовувалася на інтеграцію принципів педагогіки партнерства, формування в учнів активної життєвої позиції, здорового способу життя.

Не менш важливою особливістю вчителя фізичної культури є наявність індивідуального стилю, який виробляється постійною, сумлінною працею, самовдосконаленням. Дотримуємося думки Т. Бугаєнко: «Індивідуальний стиль професійної діяльності вчителів фізичної культури обґрунтовано як стійке інтегральне особистісно-професійне утворення, що містить комплекс інтелектуальних, мотиваційних, психічних якостей та обумовлюється індивідуально-своєрідним підходом до організації фізкультурно-оздоровчого,

спортивно-масового й оздоровчо-розвивального процесу в закладах освіти, а також до безперервного професійного розвитку й самореалізації» (Бугаєнко, 2018: 209). Педагогічний досвід автора статті показує, що індивідуальний стиль учителя повинен підкреслити його інтелектуальність в різних галузях науки, комунікативну здібність, здатність до самоаналізу й самовдосконалення.

Особливістю професійної діяльності вчителя фізичної культури є руховий компонент (необхідність демонстрації фізичних вправ, виконання фізичних рухів разом з групою, підстраховування учнів під час виконання вправ), тобто всебічна підготовленість учителя з видів спорту, передбачених шкільною програмою. Окрім того, учитель займається організацією роботи спортивних секцій, тренуванням збірних шкільних команд з різних видів спорту, плануванням загальношкільних фізкультурно-спортивних заходів, проведенням їх на належному рівні. Науковець О. Шалар визначає такі специфічні умови діяльності учителя фізичної культури: 1) психічна напруженість; 2) фізичне навантаження; 3) фактори довкілля, пов'язані з проведенням занять надворі. Додатковими чинниками психічної напруги вчителя є також необхідність перемикається з однієї вікової групи на іншу, велике навантаження на мовний апарат і голосові зв'язки (Шалар, 2015: 19).

Підкреслимо, що неабияку роль у досягненні належних результатів освітнього процесу відіграють особистісні якості вчителя. Його громадянська свідомість, чесноти (патріотизм, чесність, відданість справі, відвага, працьовитість, гнучкість та інші), морально-етичні вчинки не можуть бути відокремлені від професійної компетентності. Г. Безверхня виокремлює особистісні якості й професійні здібності викладача. «До професійних здібностей викладача-фахівця з фізичного виховання належать наявність педагогічних здібностей; мотивація до роботи на своєму полі діяльності та задоволення такою роботою; добрий особистий фізичний стан, який дає змогу показати приклад виконання рухового завдання; достатньо високий рівень, який відповідає професійній підготовленості; особистісні властивості й зовнішні риси, що викликають симпатію у тих, кого навчають; типологічні риси, що характеризуються силою, рухливістю й врівноваженістю основних нервових процесів» (Безверхня, 2013: 66–67).

З цього приводу проводилися дискусії зі студентами, яким повинен бути портрет (міміка обличчя, погляд) ідеального вчителя. Відповіді засвідчили, що перевага надавалася щирому

погляду, доброзичливому виразу обличчя, привітній усмішці.

Безперечно, важлива в діяльності вчителя наявність спеціального приміщення чи території в умовах школи, а саме спортивний майданчик, спортивна зала, заняття на природі тощо; використання спеціальних засобів фізичної культури й спорту; систематичне спостереження за виконанням завдань з метою запобігання травмам; формування у здобувачів освіти здорового способу життя, виховання свідомого відношення до збереження життєво важливих функцій організму тощо.

Вважаємо, що вчитель фізичної культури має бути компетентним і в інших галузях науки. Він повинен мати знання з предметів соціально-гуманітарної підготовки, основами медичних знань, методикою застосування комп'ютерних технологій. Це сприятиме вдосконаленню його особистих якостей, розширенню світогляду. Вкрай необхідними є комунікативні вміння, що полягають у володінні державною мовою, іноземною мовою, а також дотриманні норм мовленнєвого етикету.

У процесі педагогічної діяльності вчитель, який постійно працює над самовдосконаленням, осучаснює методику роботи зі здобувачами освіти, характеризується як компетентний фахівець, що володіє педагогічною майстерністю. Хороший результат роботи вчителя фізичної культури виявляється в задоволеності учнів заняттями фізкультури, систематичним відвідуванням, належною поведінкою, досягненими результатами шкільного, обласного, всеукраїнського чи міжнародного рівня, хороших відгуках батьків.

Отже, вчитель має володіти сучасними технологіями навчання, які відрізняються від інших, урочних. Ми акцентуємо увагу на ігрових технологіях в межах початкової освіти, роботу в парах, ротаційних трійках тощо. Але нашим дослідженням підтверджується ефективність застосування інноваційних типів уроків за принципами доступності й індивідуалізації, міцності й прогресування. У залежності від вікових особливостей ефективними є уроки-подорожі в країну Спортляндію, уроки-квести, бінарні (інтегровані з уроками історії чи літератури), уроки-змагання. З метою реалізації антибулінгової програми вкрай важливо вчити учнів бачити досягнення своїх друзів, залучати до роботи в парах тощо. Тому підсумки (завершальна частина уроку) мають підбиватися з учнями за певною формулою, як-от: «Сьогодні я зумів...», «Мій товариш сьогодні показав...», «Радію за...». У цьому допоможе вчителю застосування технології успіху.

Висновки. Таким чином, розглянуто специфіку діяльності вчителя фізичної культури. Визначено умови, в яких проходять уроки, якості вчителя, сучасні тенденції в методах і формах роботи. Запропоновано деякі типи уро-

ків, акцентовано увагу на особистісних якостях учителя.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в з'ясуванні дидактичних особливостей уроку фізичної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балашов Д. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; СумДПУ ім. А. С. Макаренка. Суми, 2018. 20 с.
2. Безверхня Г. Педагогіка фізичного виховання. Умань, 2013. 72 с.
3. Бугаєнко Т. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми, 2018. 354 с.
4. Васьков Ю. Теоретичні і методичні засади навчання фізичної культури учнів основної школи : автореф. дис. ... д. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я)». Київ, 2013. 39 с.
5. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. / Верховна Рада України. <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://vseosvita.ua/library/prezentacia-na-temu-nova-ukrainska-skola-76663.html>.
7. Никифорова Л. Формування професійної культури майбутніх учителів фізичного виховання в процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2017. 26 с.
8. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, галузь знань 01 «Освіта / Педагогіка», спеціальність 017 «Фізична культура і спорт» : Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 24 квітня 2019 р. № 567. Київ, 2019.
9. Степанченко Н. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 40 с.
10. Шалар О. Практикум з педагогіки фізичного виховання : навчально-методичний посібник. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2015. 154 с.
11. Шиян Б. Теорія і методика фізичного виховання школярів Ч. II. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2006. 248 с.

REFERENCES

1. Balashov D. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kultury do innovatsiynoyi profesiynoyi diyalnosti. [Training of future physical education teachers for innovative professional activity]: abstract of dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.04. Sumy: Sumy State University of A. S. Makarenko, 2018. 20 p. [in Ukrainian].
2. Bezverkhnya G. Pedagogika fizychnoho vykhovannya. [Pedagogics of physical education]. Uman, 2013. 72 p. [in Ukrainian].
3. Bugaenko T. Formuvannya indyvidualnoho stylyu profesiynoyi diyalnosti maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kultury u protsesi pedahohichnoyi praktyky. [Formation of individual style of professional activity of future physical education teachers in the process of pedagogical practice]: dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.04. Sumy, 2018. 354 p. [in Ukrainian].
4. Vaskov Y. Teoretychni i metodychni zasady navchannya fizychnoyi kultury uchniv osnovnoyi shkoly. [Theoretical and methodical bases of physical culture teaching of secondary school pupils]: abstract of dissertation of Doctor of Pedagogics 13.00.02. M. P. Dragomanov National pedagogical university. Kiev, 2013. 39 p. [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrayiny "Pro osvitu" [The Law of Ukraine "On Education"]. Adopted by the Verkhovna Rada of Ukraine on 05.09.2017: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Kontseptsiya "Nova ukrayinska shkola". [The concept of the New Ukrainian School.] Access mode: <https://vseosvita.ua/library/prezentacia-na-temu-nova-ukrainska-skola-76663.html>.
7. Nikiforova L. Formuvannya profesijnoyi kultury majbutnix uchyteliv fizychnogo vykhovannya v procesi faxovoyi pidgotovky. [The formation of professional culture future teachers of physical education during professional training]: abstract of dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences in speciality 13.00.04. State Institution "South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinskiy", Ministry of Education and Science of Ukraine. Odesa, 2017. 26 p. [in Ukrainian].
8. Standart vyshchoyi osvity Ukrayiny: pershyy (bakalavrskyy) riven vyshchoyi osvity, haluz znan 01 Osvita / Pedagogika, spetsialnist 017 Fizychna kultura i sport [Standard of higher education of Ukraine: first (Bachelor) level of higher education, field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 017 Physical education and sports]. Approved and implemented by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine. №. 567. Kyiv, 2019 on 24.04.2019.
9. Stepanchenko N. Systema profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannya u vyshchyykh navchalnykh zakladakh. [Professional Training System of Future Physical Education Teachers in Higher Education Establishments]: abstract of dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences. Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky, the Ministry of Education and Science of Ukraine, Vinnitsa, 2017. 40 p. [in Ukrainian].
10. Shalar O. Praktykum z pedahohiky fizychnoho vykhovannya: Navchalno-metodychnyy posibnyk. [Practicum on Pedagogy of Physical Education: A Training Manual]. Kherson: P.P. Vyshemyrskiy V.S., 2015. 154 p. [in Ukrainian].
11. Shiyany B. Teoriya i metodyka fizychnogo vykhovannya shkolyariv Ch.II. [Theory and methods of physical education of schoolchildren. P. II]. Ternopil : The Educational Book. Bogdan, 2006. 248 p. [in Ukrainian].

УДК 37.07:005.33

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204524>**Ніна ЦИГАН,***orcid.org/0000-0001-8644-9260**аспірантка кафедри публічної служби й управління навчальними та соціальними закладами
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(Старобільськ, Луганська область, Україна) cygannina@gmail.com*

АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ

У статті досліджено ефективність управління розвитком професійної компетентності фахівців центрів соціальних служб. Розглянуто наукові підходи до визначення понять «управління», «розвиток професійної компетентності», «ефективність управління». Встановлено, що професійний розвиток спеціаліста розглядається як постійний процес удосконалення знань, умінь і навичок. Проаналізовано погляди науковців на управління розвитком професійної компетентності, що трактується як вплив на керовану систему з метою максимального її функціонування; як ціле-спрямована взаємодія керівників та інших учасників педагогічного процесу для його упорядкування й переведення на більш високий рівень; як сукупність функцій, спрямованих на ефективне використання ресурсів для досягнення організаційних цілей та ефективного виконання завдань; як діяльність керівної підсистеми зі створення умов, необхідних для нормального функціонування навчально-виховного процесу й реалізації цілей професійного розвитку.

Виявлено, що відсутня єдина думка в науковому світі й щодо поняття ефективності управління, яке деякі науковці розглядають, як зв'язок результату з визначеними цілями. Інші трактують ефективність з точки зору оптимального використання матеріальних, фінансових, трудових ресурсів. Треті дотримуються думки, що ефективність є певним співвідношенням результату з цілями або з витратами на його отримання та є величиною, яка має управлінський характер й показує ступінь досягнення поставлених цілей. Розміщені результати анкетування спеціалістів центрів соціальних служб стосовно ефективності управління розвитком професійної компетентності, що стало основою для визначення проблемних питань в управлінні професійним розвитком соціальних працівників. Такі питання потребують подальшого вивчення, а також розроблення критеріїв ефективності управління розвитком професійної компетентності соціальних працівників.

Ключові слова: професійна компетентність, професійний розвиток, соціальний працівник, ефективність управління, соціальний заклад, центр соціальних служб.

Nina TSIGAN,*orcid.org/0000-0001-8644-9260**Graduate Student at the Department of Public Service and Training Management and Social Institutions
Lugansk National Taras Shevchenko University
(Starobilsk, Lugansk region, Ukraine) cygannina@gmail.com*

ANALYSIS OF THE EFFICIENCY OF MANAGEMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE SPECIALISTS OF THE CENTERS OF SOCIAL SERVICES

The article investigates the effectiveness of managing the professional competence of specialists of centers of social services. Scientific approaches to the definition of the concepts of “management”, “development of professional competence”, “management efficiency” are analyzed. It is established that professional development of a specialist is considered as a continuous process of improving knowledge, skills and ability. It is characterized by a look at the science of managing the development of professional competence, how to treat it like a managed system with the maximum method of function; as a purposeful interaction of leaders and other participants in the pedagogical process to streamline it and transfer it to a higher level; as a set of functions aimed at the efficient use of resources to achieve organizational goals and accomplish tasks effectively; as the activity of the management subsystem to create the conditions necessary for the proper functioning of the educational process and the realization of the goals of professional development.

It is revealed that there is no consensus in the scientific world and on the notion of management effectiveness, which some scholars view as a link between the result and the intended goals. Others interpret efficiency in terms of optimal use of material, financial, labor resources. Still others are of the opinion that efficiency is a certain ratio of the result to the goals or to the costs of obtaining them, and is a value that is managerial in nature and reflects the degree of achievement of the goals. The results of a survey of social service center specialists on the effectiveness of professional competence development management were published, which became the basis for identifying problematic issues in the management of professional development of social workers in need of further study, and developing criteria for managing the professional competence of social workers.

Key words: professional competence, professional development, Social Worker, management efficiency, social institution, center of social services.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток соціальної сфери й стандартизація надання соціальних послуг в Україні, а також високі вимоги до підвищення якості здійснення соціальної роботи ставлять завдання створення системи безперервної освіти фахівців соціальних закладів. Організація процесу потребує створення ефективної системи управління, яка б сприяла мотивації спеціалістів до постійного вдосконалення професійних знань, умінь і навичок. На сьогодні питання ефективного управління розвитком професійної компетентності соціальних працівників у педагогіці є темою для активного дослідження й полеміки в науковому світі.

Аналіз досліджень. Питання розвитку професійної компетентності соціальних працівників досліджували науковці С. Толстоухова, І. Зверева, С. Харченко, О. Песоцька та інші. Управлінські аспекти професійного розвитку персоналу соціальних служб вивчали науковці М. Головатий, М. Лукашевич, Г. Дмитренко, І. Петрова, М. Панасюк, В. Коростельов, М. Сіницький та інші. Поняття ефективності розглядалися в працях сучасних учених В. Мочерного, І. Петрова, Т. Синіциної, О. Єфімової та інших, які пояснюють цю категорію по-різному. Результати дослідження свідчать про наявність дискусійних питань щодо визначення сутності категорії ефективності управління розвитком професійної компетентності.

Мета статті – проаналізувати ефективність управління професійним зростанням працівників центрів соціальних служб.

Виклад основного матеріалу. Потреба соціальної сфери в компетентних і професійних фахівцях вимагає постійного розвитку й саморозвитку соціальних працівників упродовж усієї професійної діяльності. Соціальний заклад зацікавлений в постійному навчанні спеціалістів, дії яких є основою підтримки іміджу організації, її затребуваності серед споживачів соціальних послуг, а також рейтингу на ринку соціальних послуг. Професійний розвиток, на думку науковця О. Крушельницької, – це набуття працівником нових компетенцій, знань, умінь і навичок, які він використовує чи буде використовувати у своїй професійній діяльності (Крушельницька, 2003: 118). Крім того, це безперервний процес удосконалення особистого професійного досвіду.

Процес розвитку професійної компетентності потребує планування, організації й регулювання, тобто управління. У науковій літературі є декілька підходів до визначення поняття управління. Так, В. Пікельна визначає поняття управ-

ління, як «**вплив** на керовану систему з метою максимального її функціонування, спрямованого на досягнення якісно нових завдань за рахунок циклічно здійснюваних переходів у якісно новий стан» (Пікельна, 2004: 56). Науковець Г. Єльнікова трактує управління, як цілеспрямовану активну **взаємодію** керівників, громадськості та інших учасників педагогічного процесу, спрямовану на його упорядкування й переведення на більш високий рівень, що відповідає закономірностям, які визначають його розвиток і забезпечують одержання заданого результату в оптимальному варіанті» (Єльнікова, 2004: 27). О. Главацька стверджує, що управління – це сукупність функцій, спрямованих на ефективне використання ресурсів для досягнення певних організаційних цілей (Главацька, 2009: 37) [1]. За визначенням колективу українських авторів на чолі з В. Немцовим управління є процесом планування, організації, виконання координації й контролю організації для того, щоб досягти координації людських і матеріальних ресурсів, необхідних для ефективного виконання завдань (Немцов, 2002: 81). За концепцією науковця Є. Хрикова управління – це «діяльність керівної підсистеми, що спрямована на створення прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, матеріально-фінансових, організаційних, правових, ергономічних, медичних умов, необхідних для нормального функціонування й розвитку навчально-виховного процесу, реалізації цілей навчального закладу» (Хриков, 2016: 44).

Аналіз наукової літератури дав підстави зробити висновок, що термін «ефективність» розглядається більшістю науковців як результативність певного процесу, дії.

Деякі дослідники, такі як О. Устенко, І. Маркіна, А. Шеремет, Р. Сайфулін, Т. Котарбинський, В. Андрійчук трактують ефективність не тільки як зв'язок результату з наміченими цілями, а й **результат (ефект)** з точки зору оптимального використання ресурсів (матеріальних, фінансових, трудових). Е. Долан трактує ефективність як **вибір** правильних цілей, на яких фокусується вся енергія. М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі визначають ефективність як **оцінку** внутрішньої економічності, що вимірює найкраще використання ресурсів. З. Румянцева, І. Мазур, В. Шапіро, Т. Синіцина, М. Ячменьова, О. Сулима, Б. Мільнер, М. Туленков, С. Мочерний, В. Краснова дотримуються думки, що ефективність – це завжди певне **співвідношення** результату з цілями або результату з витратами на його отримання, тобто величина відносна. Ця категорія має управлінський

характер і відображає насамперед ступінь досягнення поставлених цілей.

Деякі науковці стверджують, що ефективність виступає індикатором розвитку. Так, дослідники О. Момот та А. Демченко трактують сутність поняття «ефективність» як здатність приносити ефект, результативність процесу, проекту тощо, що визначаються як відношення ефекту, результату до витрат, які забезпечили цей результат. Саме ефективність є найважливішим стимулом розвитку. Як категорія, на думку авторів дослідження, ефективність має дві сторони, якісну й кількісну. «Якісна сторона відображає її логічне, теоретичний зміст, тобто сутність категорії. Кількісна сторона розкриває дію закону економії часу, а саме, відображає економію часу на досягнення цілей суспільного виробництва в межах усього відтворювального процесу й в окремих його фазах у масштабі всього народного господарства, окремих його регіонів, галузей, господарських суб'єктів» (Момот, Демченко, 2013: 207 – 210).

Ефективність управління більшість науковців трактують як забезпечення економічного ефекту в ході діяльності організації. Разом з тим, ефективність має ще й соціальний аспект, який характеризується забезпеченням найбільшого соціального ефекту від використання певних ресурсів управління. Соціальна ефективність розглядається як факт досягнення соціальних цілей для більшої кількості людей за коротший час меншою кількістю працівників, з меншими фінансовими витратами. Український науковець М. Руженський зазначає, що «під ефективністю управління розуміють відношення його корисних результатів до обсягу використаних (або витрачених) на їх досягнення ресурсів (Руженський, 2010: 52).

Оцінка й підвищення ефективності професійного розвитку спеціалістів установи, в тому числі й соціального закладу, дає змогу зробити висновок, що це організований і структурований процес, за якого «встановлюється вигода від професійного розвитку співробітників у відношенні до здійснених витрат, а також впроваджуються нові підходи, що усувають проблеми й недоліки процесу професійного розвитку як окремого спеціаліста, так і соціального закладу взагалі» (Сухорученко, 2013: 169–174).

Через те що управління вважається одним з найскладніших видів людської діяльності, його оцінка не завжди може бути здійснена прямим шляхом через відсутність формалізованих результатів, кількісної оцінки окремих видів

праці. Оцінка ефективності, тобто визначення співвідношення між ресурсами, витратами й результатами діяльності, залишається складною науковою й практичною проблемою, яка на сьогодні не отримала повного й остаточного методологічного вирішення. Цим пояснюється існування декількох підходів до визначення кількісних параметрів ефективності.

Деякі вчені вважають можливим використання комплексної методики кількісної оцінки ефективності. Інші фахівці пропонують застосування методики кількісного оцінювання економічної ефективності лише для оцінки діяльності кадрів управління або процесів організації управлінської праці.

Ефективне управління розвитком професійної компетентності соціального працівника центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді – це цілеспрямована діяльність керівництва соціального закладу з підтримування й мотивації до професійного розвитку й саморозвитку кожного працівника. Для діагностики ефективності управління розвитком професійної компетентності насамперед необхідно здійснити його оцінювання.

У межах дослідження було проведено оцінювання ефективності управління розвитком професійної компетентності соціальних працівників центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Нами було організовано анкетування керівників і спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді Луганської області. В опитуванні взяли участь 68 фахівців і керівників з 15 центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Анкета складалася з 10 питань, що стосувалися вивчення системи управління розвитком професійної компетентності як на рівні області, так і безпосередньо соціального закладу.

Опитування показало такі результати.

Перше питання стосувалося того, як визначається кількість спеціалістів закладу, що потребують навчання для розвитку професійної компетентності. 60% опитаних зазначили, що кожен заклад визначає самостійно кількість спеціалістів, що потребують навчання. Утім, 16% опитаних зазначили, що таке питання вирішує організація вищого рівня. Відповідно до наданої квоти організація відбирає спеціалістів для навчання відповідно до теми семінару. 24% опитаних вибрали відповідь «інше».

Друге питання стосувалося тематики навчання спеціалістів. Тільки 8% опитаних зазначили, що самостійно визначають тематику,

але переважна кількість, а саме 92%, зазначили, що тематику навчань пропонують організації, які їх проводять. Тобто можна констатувати, що центри обіймають пасивну позицію щодо визначення тематики навчання. Хоча, на наш погляд, саме керівництво соціального закладу напевно знає вимоги свого регіону й потреби спеціалістів щодо тематики навчання, яка є актуальною.

Третє питання стосувалося планування навчання спеціалістів. 12% зазначили, що самостійно планують семінари, ще 12% відповіли, що план проведення навчання є, але він постійно коригується у зв'язку з великою кількістю навчань, що проводяться різними організаціями. Але переважна кількість опитаних зазначили, що план навчання в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді складається відповідно до графіка проведення семінарів і тренінгів організації, що проводить навчання. Тобто в цьому питанні керівники теж займають доволі пасивну позицію.

Наступне питання стосувалося вивчення системності в проведенні навчань спеціалістів центрів соціальних служб. Переважна більшість – 76% респондентів зазначили, що навчання, які організують спеціалісти Луганського обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (далі – СССДМ), проводяться систематично, теми пов'язані між собою. Що ж стосується навчань, які організують міжнародні організації, то відповіді респондентів розподілилися таким чином: навчання проводяться систематично й теми пов'язані між собою – 37%, проводиться велика кількість семінарів і теми не пов'язані між собою – 63%. Відповіді були продиктовані тими обставинами, що навчальна діяльність різноманітних неурядових організацій залежить від донора, який надає кошти на розв'язання проблем, продиктованих запитом гранту, що надається міжнародною спільнотою.

Наступне питання стосувалося визначення ефективності форми навчання. Спеціалісти, що взяли участь в опитуванні, зазначили, що вважають найефективнішою формою навчання короткотермінові семінари (53%), 27% визначили найефективнішою формою навчання обмін досвідом, 12% вважають ефективною формою навчання інтерактивні форми і тільки 8% назвали самостійне навчання як ефективну форму професійного розвитку. На жаль, отримання другої освіти, підвищення кваліфікації у вищих навчальних закладах не є пріоритетними формами розвитку професійної компетентності для респондентів за результатами опитування.

Ще одне питання стосувалося фінансування проведення семінарів. Результати опитування показали, що тільки 8% центрів СССДМ мають кошти частково або повністю на фінансування навчання спеціалістів. Але більшість респондентів зазначили, що кошти на фінансування навчання повністю або частково виділяються тими організаціями, що проводять навчання спеціалістів.

На питання щодо впровадження результатів навчання спеціалістів центрів СССДМ у практичну діяльність переважна більшість респондентів (88%) повідомили, що спеціаліст, який пройшов курси, дає інформацію про результати навчання на нараді колективу. 12% зазначили, що спеціаліст використовує набуті знання в практичній діяльності, але іншим спеціалістам їх не передає. І лише 1% опитаних після навчання проводять майстер-клас для інших спеціалістів. Це стосується спеціалістів обласного центру, які після навчання отримують статус регіональних тренерів за тематикою семінару й проводять такі ж курси для спеціалістів міських і районних центрів СССДМ.

Серед питань анкети було питання мотивації спеціалістів до навчання. Відповіді розподілилися таким чином: 56% зазначили, що мотивацією є той факт, що навчання дає додаткові бали під час атестації. 28% повідомили, що спеціалісти, які пройшли навчання, отримують матеріальне заохочення, і 12% вважають, що мотивація відсутня взагалі.

Останнє питання стосувалося короткотермінових семінарів і тренінгів, які спеціалісти визначили найефективнішими. Більшість респондентів (73%) зазначили, що навчання спеціалістів сприяє підвищенню якості послуг, які надає спеціаліст. 24% висловили думку, що навчання сприяє тому, що спеціаліст подає конструктивні пропозиції стосовно впровадження набутих знань. І тільки 3% вважають, що зменшується кількість часу на виконання професійних завдань.

Висновки. Таким чином, опитування спеціалістів показало проблемні питання в управлінні розвитком професійної компетентності спеціалістів центрів СССДМ, а саме те, що планування цього напрямку управлінської діяльності на місцевому рівні має пасивний характер; у спеціалістів недостатньо мотивації для самовдосконалення й розвитку; у визначенні тематики й термінів проведення навчань спеціалістів відсутня системність. Дослідження стало основою для подальшої роботи над визначенням критеріїв оцінювання ефективності управління розвитком професійної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Главацька О. Менеджмент соціальної роботи : курс лекцій. Тернопіль, ТДПУ, 2009. 65 с.
2. Єльнікова Г. Основи адаптивного управління. Харків : Основа, 2004. С. 27.
3. Момот О., Демченко А. Про сутність понять «ефективність» та «результативність» в економіці / Донецький національний технічний університет. *Економічний вісник Донбасу*. № 3 (33). 2013. С. 207–210.
4. Немцов В., Довгань Л. Стратегічний менеджмент : навчальний посібник. Київ : Експрес-Поліграф, 2002. 560 с.
5. Пікельна В. Управління школою. Харків : Основа, 2004. 112 с.
6. Руженський М. Соціальний менеджмент : навчальний посібник. Київ : ІПК ДСЗУ, 2010. 252 с.
7. Сухорученко О. Теоретические подходы к оценке эффективности профессионального развития персонала организации. *Вестник университета (Государственный университет управления)*. 2013. № 18. С. 169–174.
8. Управління персоналом : навчальний посібник для ВНЗ / О. Крушельницька, Д. Мельничук. Київ : Кондор, 2003. 296 с.
9. Хриков Є. Управління навчальним закладом : навчальний посібник. Київ : Знання, 2016. 365 с.

REFERENCES

1. Glavatska O. Menedgment socialnoy raboty [Social work management], /course of lectures / Ternopil : TDPU, 2009. 65 p. [in Ukraine].
2. Yelnikova G. Osnovy adaptivnogo upravlinnya [Adaptive management basics]. Kharkiv : Osnova, 2004. 121p. [in Ukraine].
3. Momot O., Demchenro A. Pro sutnist ponyat “efektivnist” ta “rezultativnist”. [The essence of the concepts of “efficiency” and “resultacy” in the economy]. Donetsk National Technical University. *Economic Bulletin of Donbass* № 3 (33), 2013. P. 207–210. [in Ukraine].
4. Nemtsov V., Dovgan L. Strategichniy managment [Strategic management] : educational textbook. Kyiv : Express-Poligraf, 2002. 560 p. [in Ukraine].
5. Pikelna V. Upravlinnya shkoloyu [School management]. Kharkiv : Osnova, 2004. 112 p. [in Ukraine].
6. Ruzhensky M. Socialniy managment [Social Management] : educational textbook. Kyiv : IPG PESU, 2010. 252 p. [in Ukraine].
7. Suhoruchenko O. Teoreticheskiye podhody k ocenke effektivnosti professionalnogo razvitiya personala organizaciyi [Theoretical approaches to assessing the effectiveness of professional development of the organization’s personnel]. *University Herald (State University of Management)*. 2013. № 18. P.169–174. [in Russian].
8. Upravlinnya personalom [Personnel Management] : educational textbook for higher education institutions / O. Krushelnitska, D. Melnichuk. Kyiv : Kondor, 2003. 296 p. [in Ukraine].
9. Hrikov Y. Upravlinnya navchalnim zakladom [management of the educational institution] : educational textbook. Kyiv : Znannya, 2016. 365 p. [in Ukraine].

УДК 378.016:821.161.2]:008:614.253.4
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204525>

Марія ЦУРКАН,
orcid.org/0000-0003-2866-1743
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри суспільних наук та українознавства
ВДНЗ «Буковинський державний медичний університет»
(Україна, Чернівці) maria-ts77@ukr.net

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті з'ясовано зміст дефініції «принцип, або принцип навчання», проаналізовано дослідження українських і зарубіжних учених, де окреслено сутність цього поняття, його роль у здійсненні навчальної діяльності, зокрема в опануванні мови (у тому числі української як іноземної) студентами-медиками. У контексті пропонуваного дослідження принципи навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти пояснено як визначальні положення методичної системи навчання, на основі яких відбувається організація та здійснення навчального-виховного процесу, реалізація мети й завдань і досягнення прогнозованого результату шляхом застосування оптимальних форм, методів, прийомів і засобів навчання.

Відповідно до означеної мети наукової студії описано основні принципи навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти, а саме: принцип свідомості; принцип наочності, або візуалізації; принцип міжкультурної комунікації; принцип індивідуалізації та диференціації; принцип інтенсифікації; принцип концентризму, або концентричного навчання; принцип апроксимації; ситуативно-тематичний принцип; принцип урахування рідної мови (мови-посередника); принцип міждисциплінарних зв'язків; принцип комунікативної спрямованості; принцип домінуючої ролі навчальних вправ; принцип текстоцентризму; принцип діалогізації навчання; принцип деонтологізації.

Акцентовано увагу на тому, що комплексне застосування означених вище принципів навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти сприятиме опануванню інокомунікантами української мови й формуванню їхніх умінь і навичок успішного ведення професійної діяльності шляхом використання здобутих як спеціальних, так і мовних знань. Запропоновані принципи навчання уможливають реалізацію мети й завдань освітнього процесу, стаючи базисом для вибору оптимальних форм, методів, прийомів і засобів навчання.

Ключові слова: принцип навчання, українська мова як іноземна, іноземний студент, медичний заклад вищої освіти.

Maria TSURKAN,
orcid.org/0000-0003-2866-1743
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social Sciences and Ukrainian Studies
Higher State Educational Institution of Ukraine "Bukovynian State Medical University"
(Ukraine, Chernivtsi) maria-ts77@ukr.net

BASIC PRINCIPLES OF LEARNING OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

The content of definition of "principle, or principle of education" has been found out in the article, investigation of Ukrainian and foreign scientists has been analyzed, where essence of this problem has been outlined, as well as its role in implementation of educational activity, in particular in language mastering, including Ukrainian as a foreign one by medical students. Principles of studying of Ukrainian as a foreign language have been explained as defining principles of methodical system of education at medical IHE in the context of the proposed investigation, on the basis of which organization and implementation of educational process have been occurred, as well as realization of aim and tasks and achievement of the predicted result by application of optimal forms, methods, ways and means of education.

According to definite aim of this scientific study, main principles of studying of Ukrainian as a foreign language at medical institutions of higher education have been described, namely: the principle of consciousness; the principle of visibility or visualization; the principle of intercultural communication; the principle of individualization and differentiation; the principle of intensification; the principle of centrism, or concentric education; the principle of approximation; situational-thematic principle; the principle of consideration of native language (language-mediator); the principle of inter-disciplinary connections; the principle of communicative direction; the principle of predominant role of educational exercises; the principle of texts-centrism; the principle of dialogizing of education; the principle of deontology.

The attention is focused on that complex application of the principles of studying of Ukrainian as a foreign language at medical institutions of higher education which have been mentioned above will promote mastering of Ukrainian as a foreign language and formation of their skills and abilities of successful conduction of professional activity by application of acquired both specific and lingual knowledge. Proposed principles of education make possible realization of aim and tasks of educational process, becoming the basis for selection of optimal forms, methods, ways and means of education.

Key words: principle of education, Ukrainian as foreign language, foreign student, medical institution of higher education.

Постановка проблеми. Необхідною умовою успішної реалізації авторської методичної системи навчання української мови як іноземної (далі – УМІ) в медичних закладах вищої освіти (далі – ЗВО), представленої в наших попередніх дослідженнях, є врахування таких її складників, як принципи навчання, що «обумовлюють пріоритетні особливості навчального процесу, детермінують його зміст, уможливають доцільний вибір методів і прийомів навчання» (Бакум, 2010: 229).

Аналіз досліджень. Студіювання лексикографічних праць дало можливість з'ясувати значення дефініції «принцип»: від лат. *principium* – «начало», «основа» – те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії, науки (Філософський енциклопедичний словник, 2002: 519); основне вихідне положення будь-якої наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку тощо; особливість, покладена в основу створення або здійснення чого-небудь, спосіб створення або здійснення чого-небудь (Великий тлумачний словник української мови, 2004: 941). В «Українському педагогічному словнику» визначено зміст понять «принципи навчання» й «принципи виховання». Так, принципи навчання – основні вихідні положення теорії навчання; принципи виховання – вихідні положення, що впливають із закономірностей виховання й визначають загальне спрямування виховного процесу, основні вимоги до його змісту, методики й організації (Український педагогічний словник, 1997: 270).

Наукове розроблення принципів і обґрунтування їхньої сутності й характерних ознак описано в працях вітчизняних і зарубіжних філософів (В. Андрущенко, Л. Ільчова, В. Лутая, В. Огнев'юка, В. Панова, С. Подмазіна, П. Федосєєва та інших), психологів (Г. Балла, Б. Беляєва, Н. Богомолва, Л. Виготського, П. Гальперіна, М. Жинкіна, І. Зимньої та інших), педагогів (А. Алексюка, Ю. Бабанського, М. Данилова, Ф. Дістервега, А. Загвязинського, Я. Коменського, І. Лернера, В. Онищука, Г. Песталоцці, О. Савченко, М. Фіцули), лінгводидактів (О. Біляєва, Ф. Буслаєва, М. Вашуленка, Є. Дмитровського, В. Іваненка, С. Карамана, В. Масальського, М. Пентилюк, К. Плиско, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Л. Федоренко та інших).

На основі опрацьованих досліджень вищезазначених учених зроблено висновок про те, що класичною вважають класифікацію принципів Я. Коменського, який виділяв принципи наочності, свідомості, систематичності, послідовності, доступності, міцності засвоєння знань (Коменський, 1981). Створену систему принципів

Я. Коменського доповнив й узагальнив К. Ушинський, визначивши як основні в дидактиці такі принципи навчання, як принцип активності, відсутності надмірної напруженості й надмірної легкості, міцності засвоєння знань, органічності, правильності, послідовності, постійності, свідомості, своєчасності, стійкості засвоєння знань, самостійності (Ушинський, 1947).

Мета статті – описати принципи навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасній українській лінгводидактиці, яку презентують З. Бакум, О. Бігич, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, О. Карамн, С. Караман, О. Копусь, І. Кучеренко, С. Омельчук, М. Пентилюк, А. Попович, О. Семенов та інші, принципами навчання називають «провідні концептуальні положення, що визначають зміст, організаційні форми й методи навчального процесу відповідно до його мети й закономірностей» (Практикум з методики, 2015: 31). Н. Голуб розглядає принципи навчання як основні орієнтири перебудови навчально-виховного процесу й певну гарантію відповідності створюваної методики навчання педагогічному й соціальному замовленню, як запоруку високих результатів навчальної діяльності в нинішніх суспільно-історичних умовах (Голуб, 2014: 22). І. Кучеренко тлумачить принципи навчання як «вихідні положення функційно-технологічної організації навчання, основні вимоги до теорії й практики, методологічні орієнтири технології сучасного уроку» (Кучеренко, 2015: 14). В. Дяченко зауважує: «Система принципів навчання в наш час – це не тільки основні орієнтири перебудови навчально-виховного процесу, але й певна гарантія того, що створюється дійсно сучасний навчально-виховний процес, який відповідає соціальному замовленню, забезпечує найбільш високі результати в нинішніх суспільно-історичних умовах (Дяченко, 2006: 172).

Нам імпонує думка М. Греб про те, що принципи навчання виконують гносеологічну функцію, є результатом пошукової діяльності; у прикладній діяльності виконують перетворювальну функцію, є вихідною позицією діяльності для побудови процесу навчання, методичної системи, самостійної роботи й водночас є вираженням педагогічної концепції, у межах якої відбувається конструювання процесу формування лексичної й фразеологічної компетентностей майбутніх фахівців (Греб, 2017: 46).

У пропонованому дослідженні *принципи навчання української мови як іноземної* в медичних

ЗВО трактуємо як визначальні положення методичної системи навчання, на основі яких відбувається організація та здійснення навчально-виховного процесу, реалізація мети й завдань і досягнення прогнозованого результату шляхом застосування оптимальних форм, методів, прийомів і засобів навчання.

Принципи навчання української мови як іноземної досліджували Л. Паламар (принцип комунікативної спрямованості, принцип комплексного розвитку всіх видів мовної діяльності, логіко-семантичний принцип), Ж. Рагіна (принцип мовної спрямованості, принцип наочності, принцип комунікативної взаємодії, принцип ситуативно-тематичної організації навчання, принцип інтеграції навчання іншомовного спілкування зі змістом спеціальних дисциплін), С. Костюк (дидактичні: принцип свідомості, принцип системності й послідовності, принцип зв'язку теорії з практикою, принцип науковості, принцип творчого характеру навчання, принцип діяльнісного характеру навчання, принцип виховного навчання; методичні: принцип комунікативності, урахування рідної мови, текстоцентризму, професійної спрямованості; специфічні: принцип домінування проблемних завдань, культурознавчих завдань, культурної варіативності, культурної опозиції), Н. Московчук (принцип комунікативності, принцип ситуативності, принцип цілеспрямованості, принцип науковості, принцип цілісності й системності педагогічного процесу, принцип полікультурності, принцип випереджального навчання, принцип інтегративності змісту різних дисциплін, принцип урахування рідної мови студентів), О. Пальчикова (принцип комунікативності, принцип апроксимації, принцип урахування рідної мови студентів, принцип культурного співнавчання, принцип зіставного вивчення мов, принцип концентризму, принцип текстоцентризму), Л. Субота (принцип системності й послідовності, принцип комунікативної спрямованості навчання, принцип взаємопов'язаності видів мовленнєвої діяльності, принцип діалогізації навчання, дискурсивно-текстоцентричний принцип, принцип зв'язку теоретичних знань з практичною діяльністю, принцип урахування індивідуальних особливостей студентів), Г. Швець (принцип текстоцентризму), О. Тростинська, Н. Ушакова (загальнодидактичні принципи: принцип гуманізму, єдності навчання, особистісного розвитку й виховання, науковості, системності та послідовності, усвідомленості й доступності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, диференціації та індивідуалізації, міжкультурного діалогу, застосу-

вання різних форм навчальної діяльності, реалізації міжпредметних зв'язків; лінгводидактичні: принцип комунікативності, врахування комунікативних потреб, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, етапності й концентричності в поданні мовного матеріалу, його комплексної й ситуативно тематичної організації, функціональності відбору мовного матеріалу, опори на текст як основну одиницю навчання, контрактивного підходу з урахуванням рідної мови), О. Федорова (принципи: комунікативності, апроксимації, функційності, ситуативності, концентризму, урахування рідної мови інокомуніканта, взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, наочності, науковості, систематичності та послідовності, доступності, свідомості, активності, наочності, інтенсивності, перспективності, міцності знань та індивідуалізації навчання) та інші.

У дидактиці медичної вищої школи, спрямованої на професіоналізацію освітнього процесу, найбільш вагомими вважають такі специфічні принципи навчання: принцип деонтологізації, принцип комунікативності, принцип паритетності (А. Вardanян); принцип професійної спрямованості, принцип комунікативності, принцип функційно-стилістичної спрямованості (І. Гуменна), принцип зв'язку практики й теорії мовознавчої науки щодо формування професійного мовлення; принцип зв'язку формування професійного мовлення з вивченням гуманітарних і спеціальних дисциплін (культурології, історії України, загальної анатомії, гістології, медичної біології) (М. Лісовий) та інші. Однак принципи навчання української мови іноземних студентів-медиків описані поодинокі (Ж. Рагіна, О. Федорова, Г. Іванишин, А. Щербаківа), у тому числі іноземних студентів як майбутніх фахівців-фармацевтів (Г. Субота).

Аналіз праць зазначених вище дослідників свідчить про те, що принципи навчання, залежно від їх основних цілей і завдань, поділяють на дидактичні, або загальнодидактичні, лінгводидактичні, або методичні, і специфічні, або рівневі.

Дидактичні, або загально дидактичні, принципи спрямовані на процес навчання будь-якої дисципліни, своєю чергою поділяють на *традиційні* (принципи науковості, систематичності, послідовності, наступності, перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, зв'язку навчання з вихованням, свідомості й активності, міцності знань та інші) і *сучасні* (принципи гуманізації, гуманітаризації, демократизації, єдності національного й загальнонародського, розвивального навчання, співтворчості,

індивідуалізації та диференціації, оптимізації, концентризму, особистісної орієнтації, емоційності, проблемності, інтенсивності, глобальності, креативності, самостійного навчання та інші).

Лінгвометодичні, або методичні, принципи орієнтовані на вивчення мовознавчої дисципліни з урахуванням її специфіки й закономірностей (принципи взаємозв'язку мови й мислення, екстралінгвістичний, функційний, міжпредметний і внутрішньопредметний, інтеграції лінгвістичних знань, нормативно-стилістичний, історичний, взаємозалежності усного й писемного мовлення, позалінгвального та інші).

Специфічні, або рівневі, принципи є ключовими в процесі вивчення конкретних мовних явищ, рівнів, одиниць (принцип зіставлення звуків і букв, зв'язку навчання пунктуації й виразного читання, лексико-синтаксичний, структурно-семантичний, структурно-словотвірний, парадигматичний, інтонаційний та інші).

У процесі запровадження представленої нами методичної системи навчання української мови як іноземної в медичних ЗВО визначальними вважаємо загальнодидактичні, лінгвометодичні й спеціальні принципи навчання, які представляємо нижче.

1. *Принцип свідомості* є одним із провідних дидактичних принципів, оскільки «передбачає активізацію аналітичних здібностей, уміння систематизувати, узагальнювати мовні факти, вибудовувати аналогії» (Бакум, 2010: 229). Реалізація цього принципу пов'язана з первинним усвідомленням особливостей мовних одиниць і явищ, основних правил їх застосування в мовленнєвому акті. Внаслідок свідомого оволодіння мовою, частого повторення мовного матеріалу й практичного виконання дій (тренування) в іноземного студента формуються навички автоматичного використання попередньо засвоєних слів, словосполучень та інших лексичних і синтаксичних конструкцій. Варто відзначити й те, що врахування принципу свідомості допомагає подолати механічне заучування діалогу чи тексту, яке призводить до невміння студента послуговуватися цим матеріалом у частково зміненій комунікативній ситуації.

2. *Принцип наочності, або візуалізації*, у вивченні іноземної мови, зокрема української, також відіграє важливу роль, адже сприяє «об'єднанню конкретного з абстрактним, раціонального з ірраціональним, теоретичних знань з практичною діяльністю» (Рагіна, 2017: 81). У методиці викладання іноземних мов, на відміну від інших навчальних дисциплін, зазначений принцип передбачає використання не лише зорової,

а й слухової наочності, яка у формуванні навичок і розвитку вмінь усного мовлення має першочергове значення, а зорова наочність швидше є допоміжною (Тарнопольський, 2019: 85). Реалізація принципу наочності в навчанні української мови як іноземної в медичних ЗВО відбувається через використання таблиць, малюнків, рисунків, схем, плакатів, анатомічних атласів, навчальних муляжів, зразків медичних інструментів, медичних документів (листок непрацездатності, листок лікарських призначень, історія хвороби пацієнта, медична карта стаціонарного/амбулаторного/стоматологічного хворого, медична довідка (лікарський консультативний висновок), карта донора тощо), фото- і відеоматеріалів тощо.

3. *Принцип міжкультурної взаємодії* спрямований на формування компетентностей міжкультурної комунікації, під якою розуміють «процес комунікативної взаємодії між представниками різних національностей, супроводжуваний обміном лінгвосоціокультурною інформацією, результатом якого є моральне, ціннісне, знаннєве взаємозбагачення кожного з учасників спілкування» (Костюк, 2018: 43). Упровадження цього принципу в освітньому процесі забезпечує ведення ефективного міжкультурного діалогу як у побутовій, так і у професійній сфері. Відомо, що запорукою успішного спілкування між представниками різних народів, засобом усунення непорозумінь і подолання комунікативно-психологічних бар'єрів є мова, адже в ній «віддзеркалюються ключові особливості людської особистості й усієї національно-культурної спільноти» (Манакін, 2012: 9). У контексті лінгвістики міжкультурна комунікація, як зазначає Ф. Бацевич, – це процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, зазвичай послуговуються різними ідіоетнічними мовами, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні. Міжкультурна комунікація характеризується тим, що її учасники в процесі спілкування послуговуються мовним кодом і стратегіями комунікування, що є відмінними від тих, які вони використовують усередині однієї культури (Бацевич, 2007: 82–83). Принцип міжкультурної взаємодії є необхідною умовою оволодіння українською мовою іноземними студентами-медиками, оскільки допомагає інокомунікантам адаптуватися до нового культурного простору, у тому числі мовного, уможливує свідоме розуміння ними моральних і ментальних особливостей представника іншого етносу чи віросповідання,

сприяє налагодженню взаєморозуміння й співпраці шляхом обміну інформацією й культурними цінностями.

4. *Принцип індивідуалізації та диференціації* передбачає врахування індивідуальних особливостей суб'єкта навчання (інтелектуальних, вольових, психологічних, моральних, соціальних), з-поміж яких виокремлюємо своєрідність сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, уяви тощо. Цей принцип спрямований на індивідуально орієнтовану допомогу студентам в усвідомленні власних потреб і цілей навчання; створення умов для реалізації природних здібностей і нахилів; розвиток умінь і навичок рефлексії; підтримку інокомуніканта в процесі самовизначення, самоствердження, самотворення й самовдосконалення. Індивідуалізація в навчанні тісно пов'язана з процесом диференціації, який під час навчання української мови як іноземної полягає, насамперед, у розробленні вправ і завдань різних рівнів складності; об'єднанні студентів у групи й пари відповідно до їхніх інтересів і бажань, вікових і соціокультурних особливостей; урахуванні попередніх результатів і досягнень; доборі найбільш ефективних форм, методів і прийомів навчання; створенні ситуації успіху для кожного студента; здійсненні аналізу індивідуальних і самостійних завдань з метою вдосконалення умінь і навичок тощо.

Принцип індивідуалізації й диференціації навчання, описаний нами в попередніх дослідженнях, спрямований на реалізацію особистісно орієнтованого підходу, що спрямований на формування особистості іноземного студента-медика як майбутнього компетентного фахівця.

5. *Принцип інтенсифікації* полягає у вивченні максимального обсягу матеріалу впродовж мінімального терміну. Т. Жижко зазначає, що «інтенсифікація навчального процесу – це досягнення бажаних результатів за рахунок якісних чинників і, передусім, напруження внутрішніх інтелектуальних сил особистості, подолання формалізму в навчанні, перехід від догматичної до творчої організації навчальної праці» (Жижко, 2004: 184). На думку Ю. Бабанського, основними факторами, що сприяють інтенсифікації навчального процесу, є підвищення цілеспрямованості навчання, посилення мотивації студентів, збільшення інформативності змісту освіти та впровадження інноваційних технологій (Бабанський, 1987). Як зауважує О. Тарнопольський, цей принцип навчання є актуальним на початковому етапі вивчення іноземної мови, адже його основне завдання – «запустити на дуже обмеженому мовному й мовленнєвому

матеріалі так званий іншомовний мовленнєвий механізм» (Тарнопольський, 2019: 94). Упровадження зазначеного принципу в процес навчання української мови як іноземної в медичному ЗВО вважаємо необхідним, оскільки студент відповідно до навчальної програми з української мови як іноземної має впродовж I-го семестру навчання засвоїти теми, що спрямовані на формування ключових компетентностей соціокультурної комунікації, а впродовж II-го семестру першого курсу, окрім адаптивних тем, опанувати частину матеріалу, що передбачає розвиток умінь і навичок первинного професійного мовлення. Поглиблення й збагачення знань щодо фахового спілкування майбутніх лікарів-іноземців відбувається впродовж II–IV-го курсів (II–V-го в деяких ЗВО).

У контексті означеного принципу завдання викладача української мови як іноземної – розробити й впровадити таку систему вправ, яка сприятиме інтенсифікації вивчення мови іноземними студентами з метою формування професійно-комунікативної компетентності іноземного випускника медичного ЗВО.

6. *Принцип концентризму, або концентричного навчання*, передбачає вивчення мовного матеріалу шляхом багаторазового повторення попередньо засвоєних лексико-граматичних одиниць із поступовим доповненням, поглибленням і розширенням їх змістового й функціонального значення в комунікації. Концентричне навчання, на відміну від лінійно послідовного, спрямоване на створення так званих мовних концентрів, або циклів, на основі яких відбувається вивчення складніших лінгвістичних категорій. Уже після засвоєння першого концентру іноземний студент-медик має вміти спілкуватися в межах означеної комунікативної ситуації та представлені на занятті теми. У кожному наступному концентрі відбувається «нанизування» нового матеріалу на попередньо вивчений. Розподіляючи навчальний матеріал за концентрами, потрібно спочатку подавати основне значення граматичної категорії та найбільш типові засоби її вираження, а другорядні, менш вживані випадки функціонування мовних одиниць, залишати для наступних концентрів. У межах концентра необхідно здійснювати відбір матеріалу відповідно до різних видів мовленнєвої діяльності й під час кожного практичного заняття виокремлювати мікроконцентри, що матимуть конкретну обмежену мету, реалізувати яку варто через виконання невеликої кількості типових вправ і завдань. С. Гончаренко зазначає, що під час концентричного навчання «наростання труднощів під час засвоєння якогось розділу навчального

предмета відбувається поступово відповідно до рівня розумового розвитку» (Український педагогічний словник, 1997: 177).

У процесі опанування української мови як іноземної принцип концентризму впроваджується шляхом застосування таких методів: 1) проведення фонетичної зарядки на кожному практичному занятті початкового етапу вивчення навчальної дисципліни; 2) засвоєння лексичного мінімуму шляхом доповнення словникового запасу новими лексемами; утворення словосполучень з метою усвідомлення лексичного значення слова (пряме/переносне; однозначне/багатозначне; явище омонімії тощо); 3) утворення слів за допомогою різних морфем і визначення способів словотворення; 4) складання речень (простих/складних; непоширених/поширених) тощо.

7. *Принцип апроксимації* (від лат. *approximare* – «наближати») полягає в тому, що іншомовне мовлення повинно наближатися до еталона літературної мови. Однак воно може містити незначні помилки, оскільки носії мови також часто порушують норми мови й мовлення, що не заважає взаєморозумінню комунікантів (Методика навчання іноземних мов, 2010: 76). Цей принцип допомагає викладачеві під час оцінювання мовлення іноземного студента ігнорувати ті помилки, які не руйнують зміст комунікативного акту, не створюють бар'єрів для отримання необхідної інформації. У власному мовленні студента-іноземця під час виконання різних завдань можуть траплятися помилки, проте якщо завдання виконано правильно, то вважаємо, що інокомунікант досяг поставленої мети. Застосування принципу апроксимації в навчанні української мови як іноземної уможливило створення ситуації успіху, позитивної атмосфери, забезпечує умови для вільного й відкритого спілкування, знімає психологічну напруженість, мотивує студентів до подальшої участі в комунікативному акті.

Принцип апроксимації спрямований на концентрацію уваги комуніканта під час ведення розмови, оскільки виправлення помилок призводить до переривання мовлення, що своєю чергою відволікає іноземного студента, руйнує попередньо прогнозований хід мовленнєвого акту, обумовлює зростання психологічної втоми й небажання продовжувати спілкування. О. Тарнопольський зазначає, що апроксимація буде набагато більше вираженою в процесі іншомовної підготовки в немовному ЗВО, у нашому випадку медичному, адже на вивчення української мови як іноземної в цих навчальних закладах відведено значно меншу кількість годин, ніж у мовних ЗВО. «А це озна-

чає, – продовжує дослідник, – що в такому випадку володіння студентами виучуваною мовою буде в певному аспекті лише максимально наближеним до рівня носія мови, а не абсолютно збігатися з цим рівнем (апроксимація)» (Тарнопольський, 2019: 94).

8. *Ситуативно-тематичний принцип* організації навчального процесу, над яким працювали З. Гирич, І. Кочан, Л. Паламар, Ю. Пасов, О. Тарнопольський, Г. Швець, О. Федорова, передбачає вивчення української мови як іноземної шляхом використання матеріалу, що відображає зміст обраної професії. Цей принцип спрямований на засвоєння мовних явищ, які є складовими професійно-комунікативної компетентності майбутнього лікаря, зокрема фахової та спеціальної лексики, усталених мовних кліше, етикетних формул, мовленнєвих зразків і моделей, необхідних для вправного застосування мови, що вивчається. Також застосування зазначеного принципу полягає у створенні ситуації як основної одиниці навчального процесу, в якій формуються практичні вміння й навички ведення професійно орієнтованого комунікативного акту мовлення. Ю. Пасов зазначає, що в процесі навчання не повинно бути жодного висловлювання, не обумовленого ситуативно, оскільки ситуація в комунікативному навчанні забезпечує презентацію мовленнєвого матеріалу, формування мовленнєвих навичок, здатних до перенесення в нову мовленнєву ситуацію (Хрестоматія, 2010: 132).

Нам імпонує думка М. Лісового про те, що використання різних ситуативних і мовленнєвих вправ і завдань, ділових ігор, які відтворюють суть майбутньої професійної діяльності студентів, дає змогу стимулювати їхню комунікативну активність у навчальному процесі, відпрацьовувати професійно-комунікативні навички в умовах, наближених до реальних (Лісовий, 2006: 10).

Такими ситуаціями під час навчання української мови іноземних студентів-медиків вважаємо читання й слухання текстів, перегляд відеоматеріалів, в яких відтворено типові й нестандартні випадки спілкування лікаря й пацієнта чи лікаря та його колег. Після опрацювання цих матеріалів обов'язковим є здійснення аналізу й оцінки мовленнєвого акту кожного його учасника, а також створення власних варіантів імовірних і доречних реплік відповідно до запропонованої тематичної ситуації.

Застосування цього принципу сприяє інтенсивному й усвідомленому засвоєнню професійно орієнтованої мови, що своєю чергою уможливило виконання нових ситуативних завдань, запропо-

нованих викладачем під час практичного аудиторного заняття, а також розв'язання тих ситуацій, в яких перебуває інокомунікант під час практики в медичних установах.

9. *Принцип урахування рідної мови (мови-посередника)* і відповідно культури (Ф. Буслаєв, І. Зимня, О. Леонтєв, Л. Щерба) спрямований на те, що викладач під час навчання іноземної мови повинен звертати увагу на особливості рідної мови. Однак у нашому випадку варто зважати й на те, що для частини студентів-іноземців англійська мова є рідною (для студентів з Нігерії, Гани), інші ж послуговуються нею як першою іноземною (студенти з Індії, Єгипту, Іраку, Пакистану, Польщі), тому до поняття «рідна мова» додаємо дефініцію «мова-посередник». У Словнику термінів міжкультурної комунікації зазначено, що мова-посередник це «мова, яка використовується в міжетнічному або міжнаціональному спілкуванні. Мова-посередник може бути також штучною (на зразок есперанто). У викладанні певної мови як іноземної мовою-посередником може бути якась третя мова, якою володіють викладач і студенти (Бацевич, 2007: 113–114). У сучасній лінгводидактиці існують різні погляди щодо врахування цього принципу, зокрема одні дослідники вважають, що використання мови-посередника є обов'язковим у процесі вивчення іноземної мови (Л. Щерба, О. Тростинська, Н. Ушакова, С. Костюк, Н. Московчук, О. Пальчикова, О. Федорова, М. Янкова), однак інші (М. Берліц, Ф. Гуен, О. Есперсен, Т. Колосова) зауважують, що потрібно відмовитися від рідної мови чи мови-посередника під час засвоєння іноземної мови, що відображає сутність відомого в методиці прямого методу навчання.

Ми поділяємо думку науковців про те, що з метою ефективного засвоєння української мови як іноземної потрібно апелювати до рідної мови в тому випадку, коли цього вимагає процес розуміння іноземними студентами окремих важливих лінгвістичних категорій чи явищ, що без граматичного коментаря шляхом звернення до вже вивченої мови є неможливим. Урахування цього принципу в методичній системі навчання української мови іноземних студентів-медиків забезпечить свідоме опанування мовою шляхом установлення спільного й відмінного в мові, що вивчається, і вивченій раніше, структурування й систематизації лексико-граматичного матеріалу відповідно до мовних норм.

10. *Принцип міждисциплінарних зв'язків* в авторській методичній системі є актуальним, оскільки передбачає інтеграцію відомостей з медичних дисциплін (анатомії, гістології, деон-

тології, травматології, фізіології, хірургії та інших) і дисциплін суспільно-гуманітарного циклу (української мови, психології, історії, культури, філософії та інших) і спрямований на комплексну підготовку майбутнього лікаря-іноземця. Н. Гуменна зазначає, що «міждисциплінарна інтеграція – необхідний процес сучасної вищої медичної освіти, спрямованої на формування цілісної гармонійної людини, що інтегрує особистісну, професійну та громадянську складові частини» (Гуменна, 2019: 125).

Відомо, що вивчення української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти орієнтоване на опанування студентами основних правил ведення професійної комунікації, тому засвоєння всіх рівнів мови відбувається через залучення насамперед лексем, фразем, етикетем, синтаксем, що відображають специфіку фахового мовлення. Під час аудиторної чи самостійної роботи викладач добирає такі словосполучення, речення й тексти, які допоможуть іноземному студенту засвоїти максимум мовленнєвих конструкцій, необхідних під час навчання на клінічних кафедрах і проходження практики.

Урахування цього принципу в процесі підготовки іноземного лікаря сприяє розвитку його клінічного мислення, уможливує комплексне виконання завдань медичної практики шляхом застосування знань із різних навчальних дисциплін, у тому числі з української мови як іноземної.

11. *Принцип комунікативної спрямованості* вважають одним із пріоритетних принципів у методиці навчання мов (А. Богуш, З. Бакум, І. Бім, Н. Гальскова, О. Горошкіна, С. Караман, Ю. Пасов, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Сажко, О. Семенов), адже він спрямований на реалізацію комунікативного (комунікативно-діяльнісного) підходу, метою якого є формування комунікативної компетентності іноземного студента. Сутність цього принципу полягає в усвідомленні інокомунікантом закономірностей української мови, а також в «розкритті функцій мовних одиниць у висловлюваннях різних типів, стилів і жанрів» (Методика навчання, 2010: 51) та їх ролі в здійсненні всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письма) з урахуванням ситуації спілкування, дотримання мовленнєвого етикету.

Метою застосування цього принципу в нашому дослідженні є стимулювання іноземних студентів-медиків до систематичного розвитку комунікативних умінь і навичок через визначення ними власних комунікативних потреб; розуміння значення й особливостей використання кожного слова, в тому числі фахової лексики; участь в імітованому

(модельованому) спілкуванні; виконання вправ і завдань, спрямованих на вдосконалення мовленнєвої діяльності. Як бачимо, принцип комунікативної спрямованості забезпечує вивчення мови під час спілкування, тобто ґрунтується на діяльності, що поєднує в собі психологічно-мовленнєві процеси. Досвід роботи з іноземними студентами медичних закладів вищої освіти дає змогу зробити висновок про те, що передумовою їх успішного комунікування є обсяг словникового запасу, який вважаємо основним базовим і дієвим інструментом спілкування й здобуття знань.

Упровадження цього принципу сприяє усвідомленому опануванню мовою іноземними студентами та передбачає продуктивну й репродуктивну активізацію студентів-медиків у процесі професійно-комунікативної діяльності. Принцип комунікативної спрямованості визначає зміст, цілі й завдання практичного заняття, методи, засоби й форми навчання.

12. *Принцип домінуючої ролі навчальних вправ* є логічним продовженням вищеописаного принципу, оскільки передбачає представлення найбільш ефективної підсистеми вправ для формування мовленнєвих умінь і навичок іноземних студентів. Комплекс вправ – це наскрізний та один з найважливіших складників методичної системи навчання української мови як іноземної, який закладає основи для практичного опанування мовою шляхом формування й розвитку необхідних навичок. О. Тарнопольський зазначає, що цей принцип «показує, що саме види навчальної діяльності, які спрямовані на мовленнєву практику й тренування, повинні займати абсолютно більшу частину навчального часу» (Тарнопольський, 2019: 89).

Цей принцип спрямований на визначення груп, видів і типів вправ, які сприятимуть умотивованому, усвідомленому та поетапному оволодінню іноземними студентами мовними знаннями. З. Бакум зауважує, що «під час відбору системи навчально-тренувальних завдань необхідно керуватися роллю, яку мусить виконувати кожне з них у процесі поглиблення, узагальнення й систематизації знань, а також у формуванні комунікативних умінь і навичок» (Бакум, 2009: 230). Варто відзначити, що послідовне виконання вправ забезпечує відпрацювання мовленнєвих автоматизмів і навичок, які є вербальним опертям для студента під час спілкування.

Вважаємо, що в навчанні української мови як іноземної вправи є стрижневим засобом вивчення мови, який дасть змогу майбутнім фахівцям оперативно та якісно виконувати різні професійні

завдання й досягати бажаного результату в медичній практиці.

13. *Принцип текстоцентризму* (Н. Гальскова, О. Горошкіна, Н. Голуб, З. Бакум, С. Караман, О. Кучерук, С. Ніколаєва, М. Пентиліук, Н. Станкевич, Г. Субота, Н. Ушакова, Г. Швець) є ключовим у методичній системі навчання української як іноземної, оскільки текст, який є результатом процесу комунікації, використовуємо як стрижневий навчальний матеріал, на основі якого відбувається вивчення мовних одиниць, їхніх функцій в оформленні й висловленні думки, створенні повідомлень, здобутті й поширенні інформації, формуванні мовленнєвих умінь і навичок. Означений принцип зорієнтований на роботу з дидактичним текстом, особливість якого полягає в тому, що він дібраний або створений відповідно до навчальних цілей. О. Кучерук зазначає, що «дидактичний текст виконує різні функції: інформаційну, пізнавальну, мотиваційну, навчальну, розвивальну, виховну, комунікативну, риторичну, розвивальну тощо» (Кучерук, 2017: 9).

У нашому дослідженні дидактичний текст є підґрунтям для вивчення як лексичних, так і граматичних тем шляхом виконання дотекстових і післятекстових завдань різного характеру й опрацювання власне тексту (читання, аудіювання, визначення теми, мікротем, складання плану, коментаря виділених слів і словосполучень, заповнення пропусків, доповнення незакінчених речень тощо).

Текстова основа навчання є актуальною на всіх етапах опанування мовою іноземними студентами. Спочатку тексти – це мікродіалоги на зразок: *Це ручка. – А це що?* Згодом викладач використовує складніші висловлювання (діалог або монолог), опрацювання яких сприяє первинному сприйняттю інокомунікантами змісту й граматичних зв'язків почутого чи прочитаного повідомлення. Текстоцентричне навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти передбачає спочатку роботу з текстами, в яких подано відомості про українську культуру, історію, звичаї та традиції, географічні особливості, що сприяє соціалізації й адаптації інокомунікантів до інших, нових для них реалій навколишнього світу. Варто зазначити, що більшість цих текстів є адаптованими, тобто такими, що відповідають рівню володіння мовою студентом-іноземцем. Поступово зміст і структура текстового матеріалу ускладнюються через залучення нових мовних конструкцій та орієнтування на ведення майбутньої професійної діяльності. Робота з текстом сприяє розвитку творчих

здібностей студентів, що своєю чергою уможливає формування вмінь студентів самостійно створювати тексти відповідно до запропонованої теми, стилю чи жанру. Ми поділяємо думку О. Горошкіної, яка вважає добрим, «щоб тексти супроводжувалися якісним ілюстративним матеріалом, що містить цікаву для студентів інформацію, а також є предметом обговорення, а отже, і спілкування» (Горошкіна, 2017: 41), оскільки наочний матеріал активізує мисленнєво-зорові процеси сприйняття студента й уможливає інтенсивне засвоєння значення тих чи інших мовних одиниць.

Принцип текстоцентризму є своєрідним об'єднувальним елементом усіх інших компонентів змістового блоку моделі методичної системи навчання української мови іноземних студентів медичних ЗВО, адже текст «виступає продуктом, засобом та об'єктом комунікації, тож оволодіння будь-якою іноземною мовою базується на роботі з текстом, що забезпечує вивчення мовних одиниць і явищ не ізольовано, а у зв'язках один з одним (семантичних, граматичних, синтаксичних, стилістичних)» (Швец, 2015: 147).

14. *Принцип діалогізації навчання* спрямований на реалізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі, в центрі якої є «особистість того, хто навчається, його мотиви, інтереси, потреби, бажання, наміри, стилі діяльності» (Левченко, 2002). Відповідно до означеного принципу викладач виконує роль координатора такої навчальної діяльності, яка передбачає рівноправну взаємодію та співпрацю з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей не лише студента, а й викладача. В «Енциклопедії освіти» зазначено, що суб'єкт-суб'єктні відносини – це така «між-особистісна педагогічна взаємодія, що реалізує базову потребу дитини (у нашому дослідженні іноземного студента – М. Ц.), у залученні її (його) до соціуму й культури суспільства на основі рівноправного партнерства з учителем (викладачем – М. Ц.), характеризує готовність суб'єктів виховання до взаєморозуміння та взаємоповаги в процесі спілкування й діяльності» (Кремень, 2008: 883).

Застосування цього принципу в навчанні української мови як іноземної в медичному ЗВО обумовлене процесом адаптації інокомунікантів в українському суспільстві, що полягає в умінні встановлювати мовний контакт з представниками іншого етносу; метою освітнього процесу, яка полягає в формуванні професійно-комунікативної компетентності студента-іноземця на засадах міжкультурного діалогу; особливостями майбутньої професійної діяльності, в основі якої –

діалог між лікарем і пацієнтом, лікарем і родичами пацієнта, лікарем і колегами, лікарем і молодшим медичним персоналом.

Ми поділяємо думку Н. Голуб про те, що, аби процес діалогізації був добре організований і виправдав очікування, варто дбати про формування в учнів (у нашому дослідженні студентів – М. Ц.) таких умінь: 1) мовленнєвих (формулювати тезу; чітко і зрозуміло висловлювати думки; переконувати; аргументувати; добирати докази й визначати порядок подання їх; аналізувати свої й чужі думки); 2) перцептивних (слухати й чути; розуміти й сприймати невербальну інформацію (міміку, поставу, жести); проймаються почуттями, розуміти стан і відчувати переживання іншої людини (у нашому випадку пацієнта – М. Ц.); рефлексувати); 3) інтерактивних (налагоджувати контакт, ставити запитання, стимулювати співрозмовника; керувати своїми емоціями; контролювати поведінку тощо) (Голуб, 2009: 5).

Реалізація принципу діалогізації в методичній системі навчання української мови іноземних студентів-медиків є успішною тоді, коли інокомунікант активно, відповідально, ініціативно, самокритично бере участь у будь-якому комунікативному акті, проявляє себе як комунікабельна й мисляча особистість, що здатна аналізувати різну інформацію, вправно та вчасно реагувати на непередбачувані ситуації, впевнено приймати рішення й коментувати доцільність означених нею напрямів, способів і засобів розв'язання професійно-ситуативних проблем.

15. *Принцип деонтологізації* (від грец. δέον – «належний») передбачає дотримання основних норм і правил професійної етики медичних працівників у процесі ведення практичної діяльності, зокрема в спілкуванні з пацієнтом, його родичами, колегами. Цей принцип у навчанні української мови як іноземної є особливо важливим, оскільки інокомунікант часто відчуває труднощі в професійно-комунікативній ситуації через те, що не може швидко дібрати потрібні слова чи зрозуміти значення метафоричних конструкцій або інших усталених в усному мовленні українців мовних виразів, які вживає під час розмови пацієнт, тому не завжди влучно й коректно реагує на почуту інформацію.

Такий мовно-психологічний бар'єр може стати однією з причин порушення постулатів медичної деонтології, тому завдання викладача української мови – створювати максимально наближені до дійсності тематичні комунікативні ситуації, у ході яких акцентувати увагу на усвідомленні й розумінні іноземними студентами як найбільш

уживаних мовленнєвих виразів, фраз, словосполук, так і на засвоєнні основних вимог медичної етики, які записані в Міжнародному кодексі медичної етики, прийнятому Генеральною асамблеєю Всесвітньої медичної асоціації (Лондон, 1949), положенні Женевської декларації (Міжнародна клятва лікарів) (1948), Етичному кодексі лікаря України (2009), Концепції розвитку охорони здоров'я населення України (2000) та інших документах.

Відповідно до означеного принципу іноземний студент як майбутній фахівець медичної галузі повинен відчувати відповідальність перед пацієнтом і тактовно та ввічливо реагувати на його запитання, прохання, скарги, виявляючи співчуття й розуміння, тому що, як зазначає Л. Пиріг, «мовний діалог лікаря з пацієнтом – вагомий засіб не лише професійного контакту (розуміння психології пацієнта, вияву його довіри), але й своєрідний спосіб його виховання» (Пиріг, 1998: 48).

Урахування принципу деонтологізації в методичній системі навчання української мови як іноземної в медичних ЗВО забезпечить формування професійно-комунікативної компетентності студента на засадах гуманності, милосердя, чуйності, загальної культури, співпереживання, взаєморозуміння, взаємодовіри, поваги, доброзичливості, терплячості й порядності.

Висновки. Отже, комплексне застосування означених вище принципів навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти сприятиме оволодінню інокомунікантами українською мовою та формуванню їхніх умінь і навичок успішного ведення професійної діяльності шляхом використання здобутих як спеціальних, так і мовних знань. Запропоновані принципи навчання уможливають реалізацію мети й завдань освітнього процесу, стаючи базисом для вибору оптимальних форм, методів, прийомів і засобів навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабанский Ю. Интенсификация процесса обучения / Ю. Бабанский. Москва : Знание, 1987. 78 с.
2. Бакум З. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : дис. ... д-ра наук. Київ, Кривий Ріг, 2009. 447 с.
3. Бакум З. Українська мова як іноземна : лінгводидактичні проблеми. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2010. Вип. 5. С. 226–232.
4. Бацевич Ф. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ : Довіра, 2007. 205 с.
5. Великий тлумачний словник української мови / Уклад. і голов. ред. В. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
6. Голуб Н. Діалогізація процесу навчання української мови учнів основної школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Вип. 29. Острог, 2014. С. 3–8.
7. Голуб Н. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра наук : 13.00.02. Київ, 2009. 38 с.
8. Горошкіна О. Реалізація соціокультурного аспекту навчання української мови як іноземної / О. Горошкіна. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. Instytut Filologii Rosyjskiej i Ukrainkiej UAM. Vol. V. Poznań. 2017. С. 37–44.
9. Греб М. Теоретичні засади навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкових класів : монографія / М. Греб. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 320 с.
10. Гуменна Н. Міждисциплінарна інтеграція у професійній підготовці майбутніх фахівців медичної галузі. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 18. Т. 1. Одеса, 2019. С. 121–126.
11. Дьяченко В. Дидактика / В. Дьяченко. Москва : Народное образование, 2006. Т. 1. 400 с.
12. Жижко Т. Проблема інтенсифікації професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічній теорії. *Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*. Серія № 11. Вип. 2. Київ, 2004. С. 182–189.
13. Зимняя И. Психологические особенности интенсивного обучения взрослых иностранному языку. *Методы интенсивного обучения иностранным языкам: Сб. научн. тр.* / Отв. ред. С. Мельник. Москва : изд-во МГПИИЯ им. М. Тореза, 1977. Вип. 3. С. 17–30.
14. Коменский Я. Великая дидактика : хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учебное пособие для студентов / Я. Коменский. Москва : Просвещение, 1981. 324 с.
15. Костюк С. Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови : дис. ... канд. пед. наук ; Державний ВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет». Кривий Ріг, 2018. 292 с.
16. Кремень В. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень ; Акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
17. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : автореф. дис. ... на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук. Херсон, 2015. 44 с.
18. Кучерук О. Текстотвірний підхід як лінгводидактична проблема / За ред. К. Климової. *Актуальні проблеми текстотворення у лінгводидактичній та мистецтвознавчій площинах* : праці за матеріалами міжрегіонального науково-методичного семінару. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 162 с.
19. Левченко Т. Розвиток освіти й особистості в різних педагогічних системах : монографія / Т. Левченко. Вінниця: Нова книга, 2002. 512 с.

20. Лісовий М. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2006. 20 с.
21. Манакін В. Мова і міжкультурна комунікація : навчальний посібник. Київ : Академія, 2012. 288 с.
22. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. Панова та ін. Київ : Академія, 2010. 328 с.
23. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.
24. Пиріг Л. Медицина і українське суспільство / Л. Пиріг. Київ, 1998. 472 с.
25. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навчальний посібник / О. Горошкіна та ін. ; за ред. О. Горошкіної, С. Карамана. Київ, 2015. 250 с.
26. Рагіна Ж. Підготовка майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування: дис. ... канд. пед. наук ; Запорізький національний ун-т. Запоріжжя, 2017. 298 с.
27. Тарнопольський О. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник / О. Тарнопольський, М. Кабанова. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
28. Український педагогічний словник / за ред. С. Гончаренка. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
29. Ушинский К. Педагогическая поездка по Швейцарии : в 10 т. / К. Ушинский. Москва, Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1947–1952. Т. 3. 1948. 356 с.
30. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 744 с.
31. Хрестоматія по методике преподавания русского языка как иностранного / Л. Московкин, А. Щукин. Москва : Русский язык. 2010. С. 132–133.
32. Шведь Г. Принцип текстоцентризму в навчанні української мови як іноземної. Теорія і практика викладання української мови як іноземної. Львів, 2015. Вип. 11. С. 142–150.
33. Щукин А. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы) : учебное пособие / А. Щукин. Москва : ВК, 2012. 336 с.

REFERENCES

1. Babanskyi Yu. Intensyfikatsiya protsesa obucheniya [Intensification of the process of education] / Yu. Babanskyi. Moscow : Znanye, 1987. 78 s. [in Russian].
2. Bakum Z. Teoretyko-metodychni zasady navchannia fonetyky ukrainskoi movy v himnazii: dys. dok. nauk [Theoretically-methodological principles of education of phonetics of Ukrainian language at gymnasium]. Kyiv, Kryvyi Rih, 2009. 447 s. [in Ukrainian].
3. Bakum Z. Ukrainska mova yak inozemna: lnhvodydaktychni problemy. Filolohichni studii [Ukrainian as a foreign language: lingvodidactic problems. Philological studies]. *Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Scientific Harold of Kryvyi Rih national pedagogical university*. 2010. Vyp. 5. P. 226–232 [in Ukrainian].
4. Batsevych F. Slovnyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii. [Dictionary of terms of intercultural communication]. Kyiv : Dovira, 2007. 205 p. [in Ukrainian].
5. Velykyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [Large interpretative dictionary of Ukrainian language] / Uklad. i holov. red. V. Busel. Kyiv, Irpin : Perun, 2004. 1440 p. [in Ukrainian].
6. Holub N. Dialohizatsiia protsesu navchannia ukrainskoi movy uchniv osnovnoi shkoly [Diagnostics processes of education of Ukrainian language of pupils of main school]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia"* [Scientific notes of National university "Ostrozka academy"]. *Seriia "Psykhohiia i pedahohika"*. Vyp. 29. Ostroh, 2014. P. 3–8 [in Ukrainian].
7. Holub N. Teoretyko-metodychni zasady navchannia rytoryky u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh [Theoretically-methodological principles of studying of rhetoric at higher pedagogical educational insitutions] : avtoref. dys. ... d-ra nauk : 13.00.02. Kyiv, 2009. 38 p. [in Ukrainian].
8. Horoshkina O. Realizatsiia sotsiokulturnoho aspektu navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Realization of socio-cultural aspect of studying of Ukrainian as a foreign language] / O. Horoshkina. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. Poznań. 2017. P. 37–44 [in Ukrainian].
9. Hreb M. Teoretychni zasady navchannia leksykohii i frazeolohii maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv : monohrafiia [Theoretical principles of studying of lexicology and phraseology of future teachers of elementary school] / M. Hreb. Kyiv : Tsentri uchbovoi literatury, 2017. 320 p. [in Ukrainian].
10. Humenna N. Mizhdystsyplinarna intehratsiia u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv medychnoi haluzi [Inter-disciplinary integration in professional preparation of future specialists of medical branch]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*. Vypusk 18. T. 1. Odesa, 2019. P. 121–126 [in Ukrainian].
11. Diachenko V. Dydaktyka / V. Diachenko. – Moscow : Narodnoe obrazovanye. 2006. T. 1. 400 p.
12. Zhyzhko T. Problema intensyfikatsii profesiinoididhotovky maibutnikh fakhivtsiv u pedahohichnii teorii. Sotsiolohiia. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika. Upravlinnia [The problem of intensification of professional preparation of future specialists in pedagogical theory. Sociology. Social work. Social pedagogy. Management] *Seriia № 11. Vypusk 2*. Kyiv, 2004. P. 182–189 [in Ukrainian].
13. Zymniaia Y. Psykhologicheskye osobennosti intensyvnogo obucheniya vzroslykh ynostrannomu yazyku [Psychological features of intensive education of adults of foreign languages] / Y. Zymniaia. *Metodi yntensyvnogo obucheniya ynostrannym yazykam: Sb. nauchn. tr.* [Methods of intensive education of foreign languages] / Otv. red. S. Melnyk. Moscow : MHPYYIa im. M Toreza, 1977. Vyp. 3. P. 17–30 [in Russian].

14. Komenskyi Ya. Velykaia dydaktyka: khrestomatyia po ystoriy zarubezhnoi pedahohyky : ucheb. pos. dlia studentov ped. yn-tov [Large didactics: anthology of the system of foreign pedagogy : manual for students of pedagogical universities] / Ya. Komenskyi. Moscow : Prosveshchene, 1981. 324 p. [in Russian].
15. Kostiuk S. Rozvytok kompetentnosti mizhkulturnoi komunikatsii studentiv-inozemtsiv na osnovnomu etapi navchannia ukrainskoi movy : dys. ... kand. ped. nauk [Development of competencies of intercultural communications of foreign students at main stage of studying of Ukrainian language] / State higher educational institution Kryvyi Rih national pedagogical university. Kryvyi Rih. 2018. 292 p. [in Ukrainian].
16. Kremen V. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education] / V. Kremen ; Akad. ped. nauk Ukrainy. Kyiv : Yurinkom Inter, 2008. 1040 p. [in Ukrainian].
17. Kucherenko I. Teoretychni i metodychni zasady suchasnoho uroku ukrainskoi movy v osnovnii shkoli [Theoretical and methodological principles of modern lesson of Ukrainian language at main school]. Avtoref. dys. ... na zdobuttia naukovooho stupenia doktora ped. nauk. Kherson, 2015. 44 p. [in Ukrainian].
18. Kucheruk O. Tekstotsentrychnyi pidkhid yak lnhvodydaktychna problema [Texts-centric approach as linguodidactic problem]. *Aktualni problemy tekstotvorennia u lnhvodydaktychnii ta mystetstvoznavchii ploshchynakh* : zbirnyk naukovykh prats za materialamy mizhrehionalnoho nauково-metodychnoho seminaru [Actual problems of texts creation in linguodidactic and art criticism areas : based on materials of interregional scientifically-methodological seminar] / Za red. K. Klymovoii. Zhytomyr : Vydavnytstvo ZhDU im. I. Franka, 2017. 162 p. [in Ukrainian].
19. Levchenko T. Rozvytok osvity ta osobystosti v riznykh pedahohichnykh systemakh : monohrafiia [Development of education and personality in different pedagogical systems: monography] / T. Levchenko. Vinnytsia : Nova knyha, 2002. 512 p. [in Ukrainian].
20. Lisovyi M. Formuvannia profesiinoho movlennia maibutnikh medychnykh pratsivnykiv u vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladakh [Formation of professional communication of future medical workers at higher medical educational institutions] : avtoref. dys. ... na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04 "Teoriia i metodyka profesiinoy osvity". Vinnytsia, 2006. 20 p. [in Ukrainian].
21. Manakin V. Mova i mizhkulturna komunikatsiia [Language and intercultural communication] : educational manual. Kyiv : Akademiia, 2012. 288 p. [in Ukrainian].
22. Metodyka navchannia inozemnykh mov u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Methodology of studying of foreign languages at secondary educational institutions] : manual / L. Panova et al. Kyiv: Akademiia, 2010. 328 p. [in Ukrainian].
23. Metodyka navchannia ukrainskoi movy v serednikh osvitnikh zakladakh [Methodology of studying of Ukrainian language at secondary educational institutions] / M. Pentyliuk. Kyiv : Lenvit, 2004. 400 p. [in Ukrainian].
24. Pyrih L. Medytsyna i ukrainske suspilstvo : zb. med. publits. pr. [Medicine and Ukrainian society: collection of medical publis. pr.] / L. Pyrih. Kyiv : B. V., 1998. 472 p. [in Ukrainian].
25. Praktykum z metodyky navchannia movoznavchykh dystsyplin u vyshchii shkoli [Workshop of methodology of studying of linguistic disciplines at higher school] : educational manual / O. Horoshkina et al. Kyiv, 2015. 250 p. [in Ukrainian].
26. Rahrina Zh. Pidhotovka maibutnikh inozemnykh spetsialistiv-medykiv do profesiinoho spilkuvannia: dys. ... kand. ped. nauk [Preparation of future foreign medical specialists to professional communication : dys. ... of cand. of ped. sciences]. Zaporizkyi natsionalnyi un-t. Zaporizhzhia. 2017. 298 p. [in Ukrainian].
27. Tarnopolskyi O. Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli [Methodology of teaching of foreign languages and their aspects at higher school] : manual / O. Tarnopolskyi, M. Kabanova. Dnipro : Universytet imeni Alfreda Nobelii, 2019. 256 p. [in Ukrainian].
28. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary] / za red. S. Honcharenka. Kyiv : Lybid, 1997. 374 p. [in Ukrainian].
29. Ushynskyi K. Pedahohycheskaia poezdka po Shveitsaryi [Pedagogical trip around Switzerland] / K. Ushynskyi : v 10 tt. Moscow, Leningrad : APN RSFSR, 1947–1952. T. 3, 1948. 356 p. [in Russian].
30. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical encyclopedic dictionary] / za red. V. Shynkaruka. Kyiv : Abrys, 2002. 744 p. [in Ukrainian].
31. Khrestomatyia po metodyke prepodavannia russkoho yazyka kak ynostrannoho [Anthology of methodology of teaching of Russian as a foreign language] / L. Moskovkyn, A. Shchukyn. Moscow : Russkyi yazyk. Kursy, 2010. P. 132–133 [in Russian].
32. Shvets H. Prynysyp tekstotsentryzmu v navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi [The principle of text-centrism in studying of Ukrainian as a foreign language]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi* [Theory and practice of teaching of Ukrainian as a foreign language]. Lviv, 2015. Vypusk 11. P. 142–150 [in Ukrainian].
33. Shchukyn A. Teoriia obuchenia ynostrannym yazykam (lynhvodydaktycheskye osnovy) [Theory of teaching of foreign languages (linguodidactic basics)]: educational manual / A. Shchukyn Moscow : VK, 2012. 336 p. [in Russian].

Оксана ЦЮНЯК,
orcid.org/0000-0002-4573-1865
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(Івано-Франківськ, Україна) tsiuniak33@gmail.com

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-ЗМІСТОВОГО КРИТЕРІЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП ЕКСПЕРИМЕНТУ

Стаття присвячена актуальній проблемі професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. Автор зазначає, що реалії сучасного світу, трансформаційні процеси в системі освіти, соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі й завдання вищої освіти загалом і професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти зокрема. У зв'язку з цим виникає необхідність в організації системи, яка б забезпечувала цілеспрямований процес формування професійної готовності магістрантів до інноваційної діяльності. Дослідження цього процесу допомогло визначити основні компоненти професійної готовності магістрантів до означеної діяльності, а саме когнітивний, мотиваційний, рефлексивний, праксеологічний.

У контексті проведеного дослідження когнітивний компонент становить сукупність таких характеристик, як системність знань про інноваційну діяльність; усвідомленість знань; оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті з постійним цілеспрямованим використанням. Показниками інформаційно-змістового критерію визначено такі: сформованість інноваційної компетентності; інноваційне мислення магістрантів; наявність системних теоретико-методичних знань про інноваційну діяльність; поінформованість про інноваційні форми, засоби й методи організації професійної діяльності; знання основ педагогічної інноватики.

У статті здійснено аналіз рівня сформованості інформаційно-змістового критерію (когнітивний компонент) професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності на констатувальному етапі експерименту. Представлено авторську методичку для визначення показників означеного критерію. За результатами емпіричного дослідження рівня сформованості інформаційно-змістового критерію професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності визначено високі результати середніх рівнів (74,77% і 75,87% досліджуваних), низькі рівні (12,20% і 16,91%) і високі рівні (13,03% і 7,22%).

***Ключові слова:** інформаційно-змістовий критерій, когнітивний компонент, професійна готовність, майбутні магістри початкової освіти, інноваційна діяльність.*

Oksana TSIUNIAK,
orcid.org/0000-0002-4573-1865
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Chair of Pedagogy of Primary
of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) tsiuniak33@gmail.com

DETERMINING THE LEVEL OF FORMATION OF INFORMATIVE AND CONTEXTUAL CRITERION OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE MASTERS OF ELEMENTARY EDUCATION FOR INNOVATION ACTIVITY: INDICATIVE STAGE OF THE EXPERIMENT

The article is devoted to the actual problem of professional preparation of future masters of elementary education for innovative activity. The author points out that the realities of the modern world, the transformation processes in the education system, the social procurement of the labor market encourage the revision of certain established views on the goals and objectives of higher education in general and the professional training of future masters of elementary education in particular. In this regard, there is a need to organize a system that would provide a purposeful process of forming the masters' professional readiness for innovation activity. The study of this process allowed us to identify the main components of masters' professional readiness for a specific activity, such as cognitive, motivational, reflexive, praxeological.

In the context of the study, the cognitive component is a set of characteristics such as the systematic knowledge of innovation; awareness of knowledge; mastering the material at the level of long-term memory with constant targeted use.

Indicators of informative and contextual criterion are: formation of innovative competence; innovative thinking of future masters; availability of systematic theoretical and methodological knowledge about innovative activity; awareness of innovative forms, means and methods of organizing professional activity; knowledge of the basics of pedagogical innovation.

In the article the level of formation of informative contextual criterion (cognitive component) of professional readiness of future masters of elementary education for innovative activity at the indicative stage of the experiment is analyzed. The author's method for determining the indicators of the specified criterion is presented. According to the results of empirical study of the level of informative and contextual criterion of professional readiness of future masters of elementary education for innovative activity, high results of intermediate levels are determined, which include 74,77% and 75,87% of the studied, low levels have 13,03% and 16,91% and respectively, the high levels are 13,03% and 7,22% of the studied.

Key words: *informative contextual criterion, cognitive component, professional readiness, future masters of elementary education, innovative activity.*

Постановка проблеми. Реалії сучасного світу, трансформаційні процеси в системі освіти, соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання вищої освіти загалом та професійної підготовки фахівців зокрема. У контексті нашого дослідження великого значення набуває пошук ефективної системи професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. Адже, як відомо, соціальним замовленням сучасного українського суспільства є особистість конкурентоспроможного педагога, вчителя, викладача, орієнтованого на інноваційну діяльність. У зв'язку з цим виникає необхідність в організації такої системи, яка б забезпечувала цілеспрямований процес формування професійної готовності магістрантів до означеної діяльності

Аналіз досліджень. Наукові розвідки доводять, що теорія й практика професійної підготовки майбутніх фахівців до інноваційної діяльності залишаються недостатньо розробленими в умовах нової педагогічної реальності. Питаннями професійної підготовки майбутніх фахівців займалися як іноземні (А. Маслоу, К. Роджерс), так і вітчизняні (Г. Абрамова, О. Бондаренко, М. Боришевський, Л. Бурлачук, Н. Зубалій, Н. Коломінський, О. Макаренко, С. Максименко, В. Моргун, В. Татенко, Т. Титаренко, М. Савчин, В. Панок, Т. Яценко та інші) дослідники. Належне місце відведено дослідженням проблем освітніх і педагогічних інновацій, інноваційного розвитку освітніх систем та інноваційних процесів у роботах І. Беха, Н. Бібік, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Д. Пузікова, Г. Щекатунової та інших.

Мета статті – визначити рівень сформованості інформаційно-змістового критерію професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності на констатувальному етапі експерименту.

Виклад основного матеріалу. Доцільно зазначити, що професійна підготовка як складна динамічна система інтегрує визначені структурно й функціонально взаємопов'язані компоненти, що

взаємодіють, які відображають специфіку освітнього процесу, результатом якого є готовність особистості до професійної діяльності. Як показує досвід, професійна готовність майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності є основою професійно-педагогічної позиції сучасного педагога, учителя, викладача, конкурентоспроможного фахівця, підґрунтям для його саморозвитку й самовдосконалення. Серед базових компонентів професійної готовності виділяємо такі: когнітивний, мотиваційний, рефлексивний, праксеологічний. Звернемо увагу на когнітивний компонент і визначимо рівень сформованості *інформаційно-змістового критерію* професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності.

У контексті проведеного дослідження когнітивний компонент становить сукупність таких характеристик, як системність знань про інноваційну діяльність; усвідомленість знань; оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті з постійним цілеспрямованим його використанням. Показниками інформаційно-змістового критерію визначено такі: сформованість інноваційної компетентності; інноваційне мислення магістрантів; наявність системних теоретико-методичних знань про інноваційну діяльність; поінформованість про інноваційні форми, засоби й методи організації професійної діяльності; знання основ педагогічної інноватики.

Нами було проведено педагогічний експеримент в умовах освітнього процесу закладів вищої освіти. Окресливши теоретичні й функціонально-змістові характеристики професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, ми сформувавши з окресленої генеральної вибіркової сукупності вибірку констатувального етапу дослідження (n=425), до якої увійшли магістранти першого-другого років навчання за спеціальністю 013 «Початкова освіта»: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (n=146), Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (n=124), Чернівецький національ-

ний університет імені Юрія Федьковича (n=112), Херсонський державний університет (n=43). Безумовно, запропонована вибірка відтворює генеральну сукупність досліджуваного феномену й відповідає основним вимогам, а саме репрезентативності, надійності й рандомності.

Констатувальний етап педагогічного експерименту спрямований на визначення рівнів сформованості професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. З метою вивчення *інформаційно-змістового критерію* професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності нами розроблено й застосовано авторську анкету «Рівень професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності» (далі – ПГІД).

У процесі розроблення авторської анкети ми дотримувалися рекомендації про те, що необхідно ретельно й обережно підходити до оцінювання отриманих результатів, їх обговорення й особливо до їх оприлюднення (Швець, Турба, 2011: С. 237–243.). Під час анкетування ми використовували такі прийоми, як анонімність опитування, традиційну техніку заповнення анкет (опитування в письмовій формі).

Авторська анкета ПГІД складалася з двох частин. Перша частина містила десять тестових запитань першого рівня складності. Друга частина містила шість запитань, на які необхідно дати розгорнуту відповідь. Кожен досліджуваний отримував бланк «Авторська анкета ПГІД», який містить тестові запитання, обирає правильний варіант відповіді й давав розгорнуту відповідь на запитання з другої частини анкети. Обробка першої частини полягала в підрахунку кількості правильних відповідей. Далі визначався коефіцієнт знань про інноваційну діяльність за тестовими запитаннями як співвідношення кількості правильних відповідей до загальної кількості запитань за формулою: $K_{тз} = \frac{n}{N}$, де $K_{тз}$ – коефіцієнт знань про інноваційну діяльність за тестовими запитаннями; n – кількість правильних відповідей за тестовими запитаннями; N – загальна кількість тестових запитань. Отже, наші параметри $K_{тз}$ мають діапазон значень від 0,0 до 1,00. Емпірично визначено й обґрунтовано, що значення від 0,00 до 0,40 свідчать про низький коефіцієнт знань; від 0,41 до 0,80 – середні значення й від 0,81 до 1,00 – високі значення коефіцієнта знань. Рівні коефіцієнта знань про інноваційну діяльність за тестовими запитаннями є кількісною обробкою зібраних даних.

Загалом ми намагалися з'ясувати такі питання: що впливає на якість професійної підготовки

майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності; які мотиви професійної підготовки є найбільш вагомими; якою є ефективність навчально-методичних матеріалів для професійної підготовки майбутніх фахівців. Анкета передбачала відкриті запитання: *Який зміст Ви вкладаєте в поняття «інноваційна діяльність»? Чи достатньо володієте знаннями про мету й завдання інноваційної діяльності в закладах освіти? Які основні компоненти інноваційної діяльності Ви можете назвати? Які форми роботи в закладі вищої освіти, де Ви навчаєтеся, сприяють формуванню професійної готовності до інноваційної діяльності? На Вашу думку, чи створені у Вашому закладі освіти необхідні організаційно-педагогічні умови для формування професійної готовності до інноваційної діяльності? Чи замислювалися Ви над необхідністю використання інновацій у власній діяльності? Чи налаштовані Ви на інноваційну діяльність у майбутньому? Чи вмієте Ви проєктувати процес власної інноваційної діяльності? Чи посилюється після вивчення навчальної дисципліни «Педагогічна інноватика» Ваш інтерес до інноваційної діяльності; якщо Ваша відповідь «так», то що саме сприяло цьому? Чи здійснюєте Ви самооцінку й самоаналіз власних здібностей, умінь і якостей, які сприятимуть ефективній інноваційній діяльності в майбутньому?*

Другий блок анкети містив шість запитань з розгорнутою відповіддю:

1) *укажіть мотиви, які спонукають Вас до інноваційної діяльності (бажання стати професіоналом своєї справи; можливість професійної кар'єри; любов до дітей; наявність здібностей і нахилів, які сприяють інноваційній діяльності; вимогливість до себе; впевненість у собі; здатність до творчого мислення; інший варіант відповіді);*

2) *чи є пріоритетом для Вас здійснення інноваційної діяльності? (не замислювався над цим; не вважаю це важливим; не вважаю це важливим, але знаю що для цього необхідно робити; вважаю це важливим; вважаю це важливим, але не знаю, що для цього потрібно робити; інший варіант відповіді);*

3) *до інноваційної діяльності під час вивчення «Педагогічної інноватики» мене найбільше мотивує... (зв'язок змісту дисципліни з життям; особистість і професіоналізм викладача; бажання стати хорошим фахівцем; стиль педагогічного спілкування викладача зі студентами; інноваційні форми й методи викладу матеріалу; інший варіант відповіді);*

4) чи задоволені Ви рівнем власної інноваційної компетентності? (*задоволений і прагну до подальших успіхів; не задоволений; не задоволений, але вважаю, що це важливо, і над цим мені варто працювати; не замислювався над цим; інший варіант відповіді*);

5) чи використовуєте Ви під час навчання у ЗВО повною мірою власні здібності для підвищення рівня професійної готовності до інноваційної діяльності? (*намагаюся використовувати; не завжди використовую; не використовую; інший варіант відповіді*).

6) що, на Ваш погляд, найбільше сприяє забезпеченню якісної професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності у ЗВО? (*якість посібників і підручників з психолого-педагогічних дисциплін; використання інноваційних методів навчання; якість контролю за навчальною діяльністю магістрантів; інший варіант відповіді*).

Обробка другої частини полягала в дещо складнішій процедурі, яка об'єднала експертну оцінку визначення правильності відповідей і контент-аналізування. Розгорнуті відповіді досліджуваних спочатку перевірялися на правильність, тобто експертність, а потім тільки правильні відповіді піддавалися контент-аналізуванню. Поєднання експертної оцінки й контент-аналізування на відміну від звичайного тестування вимірює не те, що досліджувані говорять, що зроблять чи намагаються зробити, а те, що вони насправді зробили.

Таким чином, авторська анкета поєднала комплекс методів, який дав змогу релевантно відобразити предмет дослідження. Інтерпретацією отриманих даних є визначення коефіцієнта знань про інноваційну діяльність за експертною оцінкою й контент-аналізуванням як співвідношення $K_{ок} = \frac{m}{M}$, підрахованої в правильних відповідях кількості ознак, які характеризують інноваційну діяльність, до загальної кількості таких ознак, яка визначається емпірично за найбільшою кількістю в досліджуваній вибірці за формулою: де $K_{ок}$ – коефіцієнт

знань про інноваційну діяльність за розгорнутими відповідями; m – кількість ознак, які характеризують інноваційну діяльність, підрахована в правильних відповідях; N – загальна кількість ознак (найбільшу кількість ознак у досліджуваній вибірці визначено емпірично). Отже, наші параметри $K_{ек}$ мають діапазон значень від 0,0 до 1,00. Емпірично визначено й обґрунтовано, що значення від 0,00 до 0,31 свідчать про низький коефіцієнт знань; від 0,32 до 0,72 – середні значення й від 0,73 до 1,00 – високі значення коефіцієнта знань.

Пропонуємо оцінити отримані індивідуальні результати досліджуваних за авторською анкетною ПГІД, орієнтуючись на параметри, визначені за описовими частотними характеристиками середнього арифметичного значення (M) і середнього квадратичного відхилення (SD) (див. табл. 1).

Таблиця 1

Середні значення й середні квадратичні відхилення за показниками авторської анкети ПГІД (n=425)

№	Показники досліджуваних параметрів	Середнє арифметичне значення, M	Середнє квадратичне відхилення, SD
1.	Коефіцієнт знань про інноваційну діяльність за тестовими запитаннями, $K_{тз}$	0,61	0,21
2.	Коефіцієнт знань про інноваційну діяльність за розгорнутими відповідями, $K_{ок}$	0,56	0,19

Проаналізувавши отримані дані, ми бачимо, що середнє арифметичне значення й середнє квадратичне відхилення коефіцієнтів знань про інноваційну діяльність мають близькі значення, що є свідченням задовільного рівня точності вимірювання досліджуваного феномену.

Таблиця 2

Діагностичні метричні характеристики за авторською анкетною ПГІД

№	Коефіцієнти анкети	Екстремально низькі значення	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Екстремально високі значення
1.	Коефіцієнт знань про інноваційну діяльність за тестовими запитаннями, $K_{тз}$...<11	12–16	17–24	25–27	28<...
2.	Коефіцієнт знань про інноваційну діяльність за розгорнутими відповідями, $K_{ок}$...<4	5–9	10–17	18–20	21<...

У табл. 2 подано параметри низького, середнього й високого рівнів коефіцієнтів анкети, визначені експериментальним шляхом. Значення, що менші за нижчу межу низького рівня, віднесено до екстремально низьких, відповідно, значення понад вищу межу високого рівня – до екстремально високих.

Відмінності показників коефіцієнтів знань достатньо суттєві за λ -критерій Колмогорова – Смирнова на статистично достовірному рівні $p \leq 0,05$. Визначення рівнів коефіцієнтів логічно приводить нас до обробки емпіричних результатів анкетування.

Представимо відсоткові частоти розподілу емпіричних даних досліджуваних за коефіцієнтами (див. рис. 1).

Таким чином, за результатами емпіричного дослідження профіль констатувальної вибірки за рівнями коефіцієнтів знань про інноваційну діяльність ($n=425$) (*інформаційно-змістовий критерій*) показав високі результати середніх рівнів 74,77% і 75,87% досліджуваних, низькі рівні – 12,20% і 16,91% і, відповідно, високі рівні становлять 13,03% і 7,22% досліджуваних.

Висновки. Висновки за результатами проведеного дослідження можуть знайти втілення в розробленні, впровадженні й реалізації навчально-

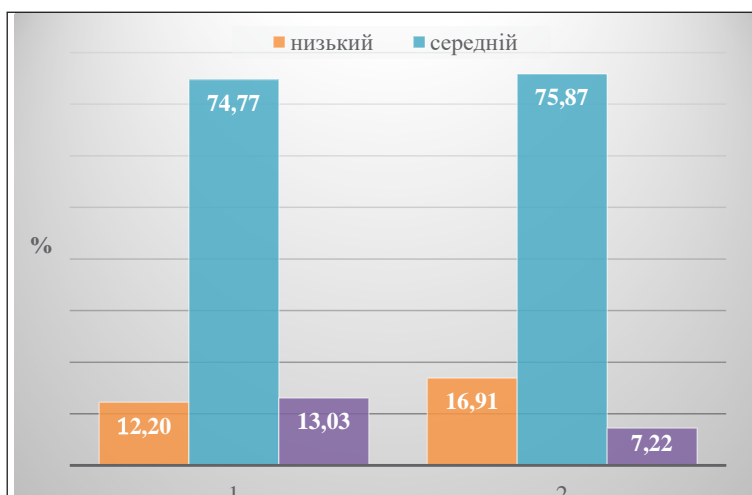


Рис. 1. Рівні коефіцієнтів знань про інноваційну діяльність

Примітка: 1 – коефіцієнт знань про інноваційну діяльність за тестовими запитаннями, $K_{тз}$; 2 – коефіцієнт знань про інноваційну діяльність за розгорнутими відповідями, $K_{ок}$

методичного комплексу, який сприятиме ефективній підготовці майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, тому вважаємо за необхідне здійснити дослідження рівня сформованості професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти за мотиваційним, рефлексивним і праксеологічним компонентами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Швець Д., Турба О. Соціологічне опитування як механізм моніторингу задоволеності студентів станом навчально-виховного процесу. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. № 47. 2011. С. 237–243.

REFERENCES

1. Shvets D., Turba O. Sotsiologichne opytuvannya yak mekhanizm monitorynhu zadovolenosti studentiv stanom navchalno-vykhovnoho protsesu [A sociological survey as a mechanism for monitoring student satisfaction with the state of the educational process]. *Humanities Bulletin of Zaporizhzhya State Engineering Academy*. № 47. 2011. P. 237–243 [in Ukrainian].

УДК 338.58:65.014

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204528>**Марія ЧЕПЕЛЕВСЬКА,**
orcid.org/0000-0001-8905-3093

аспірант

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна) kosyuk.maria@yandex.ua**Оксана ФУШТЕЙ,**
orcid.org/0000-0002-2330-6745

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНТЕРАКЦІЇ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

У статті розглянуто професійну інтеракцію соціального працівника й клієнта. Зокрема розкрито зміст понять «інтеракція», «професійна інтеракція в соціальній роботі», «взаємодія». Акцентовано увагу на актуальності теми. В надзвичайно складних соціально-економічних умовах сьогодення особливого значення набуває соціальна робота, основна мета якої – регулювання правових, економічних відносин індивіда й суспільства, надання кожній людині допомоги й підтримки у розв'язанні її проблем, забезпечення соціального захисту кожного члена суспільства. Обґрунтовано сутність професійної соціальної роботи як одного з основних способів реагування суспільства на нову соціальну ситуацію, її завдання, проблеми, можливості. З'ясовано, що структура професійної інтеракції в соціальній роботі є трикомпонентною. Виділено соціально-психологічні особливості й дано характеристику детермінантам цього феномену. Розглянуто соціально-психологічну модель професійної інтеракції в соціальній роботі. Емпірично встановлено, що соціально-психологічні особливості професійної інтеракції в соціальній роботі обумовлюються системою репрезентативних ціннісних уявлень соціальних працівників і клієнтів, мотиваційно-цільовими компонентами взаємодії, рівнем перцептивно-інтерактивної компетентності фахівців. Проведений аналіз основних функцій служби психологічного забезпечення свідчить про те, що їх успішна реалізація вимагає насамперед фундаментального психолого-педагогічного підґрунтя. Виділено типи інтеракції в соціальній роботі: технологічний, альтруїстичний, продуктивний, непрофесійний. Професійна інтеракція розглядається як заснований на професійних знаннях, уміннях і цінностях процес комунікативної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між соціальним працівником і клієнтом, в результаті якого створюються умови для позитивних змін у соціальній ситуації клієнта й спонукання його до активних дій для розв'язання власних проблем. Основним визначальним моментом професійної інтеракції в соціальній роботі є її спрямованість на ресоціалізацію осіб, які опинилися у важкій життєвій ситуації й не можуть у зв'язку з цим самостійно вирішувати соціалізаційні питання. Виділено компоненти професіоналізму соціального працівника й чинники професійної інтеракції в соціальній роботі.

Ключові слова: інтеракція, професійна взаємодія в соціальній роботі, професіоналізм, структура професіоналізму, соціальна робота.

Maria CHEPELEVSKAYA,
orcid.org/0000-0001-8905-3093

Postgraduate

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
(Vinnytsia, Ukraine) kosyuk.maria@yandex.ua**Oksana FUSHTEY,**
orcid.org/0000-0002-2330-6745

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor of Department of Psychology

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
(Vinnytsia, Ukraine)

PROFESSIONAL INTERACTION IN SOCIAL WORK

In the article the professional interaction of social worker and client is considered. In particular, the content of the concept of “interaction”, “professional interaction in social work” is revealed. Emphasis was placed on the relevance of the topic. In today's extremely difficult socio-economic conditions, social work is of particular importance, the main purpose of which is to regulate the legal, economic relations of the individual and society, to provide every person with assistance and support in solving

its problems, to ensure the social protection of each member of society. The essence of professional social work is justified, as it is one of the main ways of society's response to the new social situation, its tasks, problems, opportunities. It is established that the structure of professional integration in social work is three components. The analysis of the main functions of the psychological support service indicates that their successful implementation requires, first of all, a fundamental psychological and pedagogical background, so it is these aspects of the problem of professional activity of social workers. Components of professionalism of social worker and factors of professional integration in social work are highlighted.

It has been empirically proved that socio-psychological particularities of the professional interaction in social work are determined by the systems of social worker's and client's value representations, motivational and intentional components of interaction as well as by the level of social worker's perception-interactive competence. The socio-psychological types of the professional interaction in social work have been proposed, based on the results of factor analysis. Specialists of social work provide realization of social work on national, regional and local levels on enterprises, in establishments, organizations of different pattern of ownership. It is set that a necessary condition for a capture this profession is social orientation of personality, presence of the proper social qualities, such as: humanism, goodwill, justice, to responsibility and others.

Key words: professional interaction in social work, social work, interaction, enterprises.

Постановка проблеми. Соціальна ситуація, що склалася в нашій державі внаслідок суспільних трансформацій, характеризується соціально-політичними й соціально-економічними негараздами. На рівні конкретного громадянина вони виявляються в труднощах його соціалізації. Суспільство є зацікавленим у спрямуванні соціалізаційних процесів відповідно до нових соціальних вимог. Соціальна робота невідривна від суспільства й спрямована на всі його проблемні прощарки. Тому необхідність у соціальній роботі існуватиме, доки існує суспільство, навіть за найвищого його розквіту, не кажучи вже за суспільство, що опинилося в кризовій ситуації.

Специфіка соціальної роботи як діяльності, побудованої на суб'єкт-суб'єктних взаєминах, вимагає від спеціаліста наявності ґрунтовних теоретичних знань стосовно особливостей і проблематики партнера по спілкуванню (клієнта чи групи), практичних навичок налагодження взаємодії з ним, інформації й методів, що регулюють взаємні впливи в процесі надання допомоги, вміння спонукати клієнтів до наснаження й самостійного розв'язання проблем у майбутньому.

Аналіз досліджень. Дослідженням особистості соціального працівника й шляхів подолання проблем клієнтів соціальної роботи присвячені праці таких учених, як К. Абульханова-Славська, Г. М. Андрєєва, А. В. Брушлінський, Г. О. Балл, Л. С. Виготський, І. М. Григ, О. Л. Іванова, А. Й. Капська, Н. І. Кривоконь, А. В. Кунцевська, Ю. М. Швалб, Н. Б. Шмельова, І. Д. Зверєва, Л. Г. Коваль, Ю. Б. Максименко, І. І. Мигович, Л. І. Міщик, В. В. Сидоров, Р. І. Кравченко, В. І. Полтавець, Є. І. Холостова та інші. Проблеми професійної інтеракції соціального працівника й клієнта досліджуються такими вченими, як А. Й. Капська, Д. Г. Лавриненко, О. В. Тюття.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі теоретичного аналізу визначити соціально-психологічні особливості професійної інтеракції працівників системи соціального захисту населення.

Виклад основного матеріалу. Важливою складовою професійної моделі діяльності й особистої компетентності соціального працівника є професійна інтеракція.

Професійна взаємодія в групі професій «людина – людина, людські спільноти, соціальні системи» розглядається переважно більшістю дослідників з позицій «професійної/психологічної/комунікативної/міжособистісної компетентності працівника; рівня розвитку його комунікативних умінь, психологічної готовності фахівця до комунікативної діяльності, особливостей організації процесу комунікації» (Слозанська, 2016: 8).

Інтеракцію в системі «соціальний працівник – клієнт» можна розглядати насамперед в аспекті професійної діяльності соціального працівника (Кісіль, 2011: 5).

Відсутня єдина точка зору науковців щодо поняття «інтеракція».

Інтеракція (від англ. inter – «між», action – «дія») – термін, що використовується в соціальній психології й культурології; позначає взаємодію, взаємний вплив людей або взаємний вплив груп як безперервний діалог (Карпенко, 2016: 4).

Інтеракція – взаємозалежний обмін діями, організація людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності (Слозанська, 2016: 8).

Інтеракція розглядається як аспект спілкування, що виявляється в організації людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення певної спільної мети (Климанська, 2018: 6).

У деяких авторів інтеракція розглядається як спосіб реалізації спільної діяльності й аспект спілкування, безпосередня міжособистісна комунікація.

Професійна інтеракція це заснований на професійних знаннях, вміннях і цінностях процес комунікативної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між соціальним працівником і клієнтом, в результаті

якого створюються умови для позитивних змін у соціальній ситуації клієнта, наснаження й спонукання до активних дій щодо розв'язання клієнтом своїх проблем, тобто створюються умови його ресоціалізації (Бойко, 2017: 1).

Узагальнення досліджень професійної взаємодії в групі професій «людина – людина» таких учених, як М. Й. Боришевський, В. О. Васютинський, О. В. Винославська, Л. М. Карамушка, С. Д. Максименко, Л. І. Мороз, С. О. Мусатов, В. Г. Панок, Т. В. Петровська, Г. Проценко, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева, В. А. Семиченко, Ю. М. Швалб, Т. Д. Щербан, Т. С. Яценко та інші, дало змогу розглядати професійну інтеракцію працівників цієї групи як специфічний вид комунікативної взаємодії, детермінований особливостями професійної діяльності, рівнем професійної компетентності фахівця, його 8 ціннісними орієнтаціями, мотиваційними настановами, особливостями цілепокладання, а також відповідністю зазначених характеристик соціальним експектаціям.

Вивчення особливостей професійної інтеракції допоможе фахівцям соціальної сфери дієво виконувати поставлені завдання стосовно поліпшення життєвої ситуації клієнтів, досягати позитивних змін і налагоджувати оптимальні стосунки з усіма учасниками процесу соціальної роботи.

Структура професійної інтеракції в соціальній роботі є трикомпонентною (рис. 1) (Дубич, 2013: 3).

Когнітивна складова структурної моделі професійної інтеракції в соціальній роботі розкривається через систему професійних уявлень фахівців (професійні уявлення стосовно себе й клієнтів соціальної роботи) й систему уявлень клієнтів соціальної роботи (уявлення клієнтів щодо себе й соціальних працівників), а також через уявлення учасників про ситуацію інтеракції (її суб'єктивний зміст) (Кісіль, 2011: 5).

Афективно-мотиваційний компонент охоплює професійні ставлення, потреби, мотиви, цілі й перспективи інтеракції. Мотивація клієнтів соціальної роботи полягає в прагненні отримати послуги з підтримки й допомоги в подоланні

складної життєвої ситуації, її поліпшенні. Мотивація соціальних працівників може обумовлюватися прагненням реалізації потреб у заробітку, підтримці нормального соціального існування, спілкуванні, загальній і творчій активності, соціальному статусі, самовираженні, самореалізації, альтруїстичними мотивами.

Конативний (поведінковий) компонент професійної інтеракції в соціальній роботі детермінується перцептивно інтерактивною компетентністю соціального працівника, рівнем володіння соціально-психологічними механізмами впливу, інструментами й техніками професійної інтеракції в соціальній роботі й виявляється у змісті виконуваних ним ролей і функцій.

У психології «взаємодія» визначається як процес безпосереднього чи опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, який породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок, розуміється не тільки як вплив людей один на одного, але й безпосередня організація їхніх спільних дій, що дає змогу групі реалізувати загальну для її членів діяльність.

Головною рисою взаємодії є взаємні зміни явищ, які не пасивно співвідносяться між собою, а впливають одне на одне.

Особливості професійної інтеракції обумовлюються, з одного боку, змістом конкретної професійної діяльності, а з іншого – умовами визначеної ситуації взаємодії в межах тієї чи іншої професії. Професійні ролі й функції учасників взаємодії також регламентуються специфікою конкретної професійної діяльності.

Професіоналізм – системна якість особистості, що виявляється як високий рівень оволодіння професійною діяльністю, внесення індивідуальних здобутків у професію, стимуляція в суспільстві інтересу до своєї праці. Компоненти професіоналізму (Денисенко, 2012: 2) такі:

– операційний компонент, що виявляється в наявності й ефективному використанні кваліфікаційних знань, умінь, навичок, здібностей; результатом його функціонування є професійна компетентність;

– мотиваційний компонент, який зосереджує актуальні для особистості мотиви професійної діяльності й локалізується в професійній спрямованості;

– смисловий компонент, якому властиві сформована я-концепція професіонала й професійна

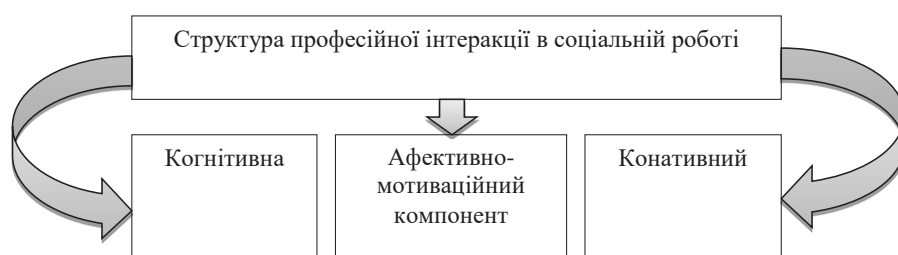


Рис. 1. Трикомпонентна структура професійної інтеракції в соціальній роботі

самооцінка, проявляється через професійну само-свідомість.

Компоненти професіоналізму соціального працівника:

- мотиваційно-ціннісний (стійка спрямованість на професію соціального працівника, наявність професійної мотивації);
- когнітивний (повнота знань основ професіоналізму, технологій соціальної роботи, змісту професійної діяльності);
- технологічний (рівень володіння проєкуванням і технологізацією професійної діяльності соціального працівника);
- рефлексивний (рівень сформованості рефлексії, розуміння відповідальності за результати своєї діяльності).

Професіоналізм у соціальній роботі – це знання, вміння й навички фахівця, що постійно підтримуються на високому рівні й забезпечують кваліфіковане сприяння людям у розв'язанні їхніх життєвих проблем, досягнення високої якості праці та її результативності (Семигіна, 2018: 7).

Комунікативна взаємодія соціального працівника й клієнта є центральною ланкою, ядром соціальної роботи як професійної діяльності.

Виділяють екзогенні (поза ситуацією взаємодії) й ендегенні (всередині ситуації) чинники професійної інтеракції в соціальній роботі.

У сучасних світових концепціях соціальна робота розглядається як професійна діяльність, що має інтерактивну сутність. Центральною ланкою соціальної роботи є процес інтеракції у професійній діаді «соціальний працівник – клієнт». Соціальна робота заохочує соціальні зміни, розв'язання проблем у людських стосунках, просуває ідею наснаження й визволення людей з метою поліпшення життя.

Висновки. Підтверджено, що в основі професійної діяльності лежить суб'єкт-суб'єктна інтеракція. Досягнення спільної мети у взаємодії є можливим тільки за умови формування міжособистісних стосунків на основі взаємного пізнання й розуміння.

Таким чином, в аспекті формування професійної компетентності соціальних працівників вивчення особливостей і складових професійної інтеракції допоможе вибудувати адекватнішу модель відповідного фахівця, що зробить можливим належне виконання ним професійних обов'язків і функцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко О. М. Глобальне визначення соціальної роботи та український контекст. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія»*. Т. 199. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2017. 198 с.
2. Денисенко Т. Становлення та розвиток системи соціального захисту населення в Україні. *Ефективність державного управління*. 2012. Вип. 33. С. 96–103.
3. Дубич К. Реформи соціальних послуг в Україні: сучасний стан і проблеми впровадження. *Вісник Національної академії управління при Президентові України*. 2013. № 1. С. 211–218.
4. Карпенко О. Г. Професійна діяльність соціального працівника як творчий процес. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Вип. 22. Київ, 2016. С. 139–145.
5. Кісіль О. Ю. Загальні підходи до розуміння категорії «соціальне забезпечення». *Право і безпека*. 2011. № 5. 42 с.
6. Климанська Л. Д. Соціальний капітал громади. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конф., 15–16 березня 2018 р. Київ, 2018. 128 с.
7. Семигіна Т. В. Розвиток власних теорій соціальної роботи: глобальні тенденції. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, 15–16 березня 2018 р. Київ, 2018. С. 90–194.
8. Слезанська Г. І., Горішна Н. М. Діяльність фахівця із соціальної роботи з надання соціальних послуг населенню у територіальній громаді. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2016. № 12. С. 113–118.

REFERENCES

1. Boyko O. M. Ghlobaljne vyznachennja socialjnoji roboty ta ukrajinsjkyj kontekst [Global definition of social work and the Ukrainian context]. *Naukovi zapysky NaUKMA*. T. 199. Pedagoghichni, psykologhichni nauky ta socialjna robota. Nacionaljnij universytet «Kyjevo-Moghyljansjka akademija». 2017. 198 p. [in Ukraine].
2. Denysenko T. Stanovlennja ta rozvytok systemy socialjnogho zakhystu naseleennja v Ukrajinі. [Formation and development of social protection system in Ukraine]. *Efektynnistj derzhavnogho upravlinnja*. 2012. Vyp. 33. P. 96–103 [in Ukraine].
3. Dubych K. Reformy socialjnykh poslugh v Ukrajinі: suchasnyj stan i problemy vprovadzhennja [Social service reforms in Ukraine: current state and problems of implementation]. *Visnyk Nacionaljnoji akademiji upravlinnja pry Prezidentovi Ukrajinі*. 2013. № 1. P. 211–218 [in Ukraine].
4. Karpenko O. Gh. Profesijna dijalnistj socialjnogho pracivnyka jak tvorchyj proces [Professional activity of social worker as a creative process]. *Naukovyj chasopys Nacionaljnogho ped. un-tu imeni M. P. Draghomanova. Serija 11. Socialjna robota. Socialjna pedagoghika*. Vyp. 22. Kyiv, 2016. P. 139–145 [in Ukraine].

5. Kisilj O. Ju. Zagaljni pidkhody do rozuminnja kategoriji “socialjne zabezpechennja” [General Approaches to Understanding the Social Security Category]. *Pravo i bezpeka*. 2011. № 5. 42 p. [in Ukraine].
6. Klymansjka L. D. Socialjnyj kapital ghromady [Community social capital]. *Rozvyvaljnyj potencial suchasnoji socialjnoji roboty: metodologhija ta tekhnologhiji materialy* : IV Mizhnarodnoji naukovopraktyčnoji konf., 15–16 berez. 2018. Kyiv, 2018. 128 p. [in Ukraine].
7. Semyghina T. V. Rozvytok vlasnykh teorij socialjnoji roboty: globaljni tendenciji. [Developing your own social work theories: Global trends]. *Rozvyvaljnyj potencial suchasnoji socialjnoji roboty : metodologhija ta tekhnologhiji* : materialy IV Mizhnarodnoji naukovopraktyčnoji konf., 15–16 bereznja 2018. Kyiv. 2018. P. 90–194 [in Ukraine].
8. Slozansjka Gh. I., Ghorishna N. M. Dijalnistj fakhivcja iz socialjnoji roboty znadannja socialjnykh poslugh naselennju u terytorialnij ghromadi [Activities of a specialist in social work knowledge of social services to the population in the territorial community]. *Zbirnyk naukovykh pracj Khmeljnyckjogho instytutu socialjnykh tekhnologhij Universytetu “Ukrajina”*. 2016. T 12. P. 113–118 [in Ukraine].

УДК 37.091.214:378.147:378.091.33-027.22
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204529>

Світлана ЧЕПУРНА,
orcid.org/0000-0002-2526-7313
аспірант кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Херсонського державного університету
(Херсон, Україна) svetachep1991@gmail.com

СИЛАБУС ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Сучасна вища освіта спрямована на підготовку висококваліфікованих, конкурентоздатних спеціалістів, які володіють професійними компетентностями, вміють трансформувати отримані знання на майбутню професійну діяльність, орієнтовані на самостійне опанування знаннями, які необхідні для професійного зростання та здійснення професійної діяльності. Вказані завдання, які постають перед вищою освітою, вимагають такої організації процесу підготовки майбутніх фахівців, процесу навчання, яка поряд з формуванням системи знань, компетенцій, впливає на формування в студентів умінь самостійно здобувати нові знання, застосовувати їх для розв'язання проблем у майбутній професійній діяльності. Актуалізується проблема визначення підходів до оптимізації самостійної роботи студентів, посилення її ролі, розроблення засобів та інструментарію, форм і методів навчання, що забезпечують органічне включення самостійної роботи в процес освоєння змісту практичної підготовки. Це визначає необхідність зміни підходів до навчально-методичного й організаційно-методичного забезпечення навчального процесу. Одним з таких підходів є розроблення силабусу як методичної основи організації самостійної роботи студентів, що забезпечує становлення студента як повноцінного суб'єкта навчання за допомогою можливості самостійно користуватися програмними матеріалами, що дає змогу формувати мотивацію навчання, підвищувати якість освіти.

У статті проаналізовано різні погляди науковців щодо визначення поняття «силабус». Охарактеризовано силабус як програму самостійної роботи студентів у процесі педагогічної практики. Визначено функції силабусу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури виділеної проблематики дав змогу розробити структуру силабусу як програми самостійної роботи студентів з педагогічної практики. В статті наведено приклади технологічних карток силабусу з виробничої практики студентів-бакалаврів.

Ключові слова: силабус, самостійна навчальна діяльність, самостійна робота, педагогічна практика, інформаційно-комунікаційна взаємодія, інформаційно-комунікаційний засіб навчання.

Svitlana CHERPUNA,
orcid.org/0000-0002-2526-7313
Postgraduate at the Department of Pedagogy Preschool and Elementary Education
Kherson State University
(Kherson, Ukraine) svetachep1991@gmail.com

SYLLABUS AS A MEANS OF ORGANIZATION OF STUDENTS' INDIVIDUAL WORK DURING PEDAGOGICAL PRACTICE

Modern higher education is aimed at training highly qualified, competitive professionals who have professional competences and are able to transform their knowledge into future professional activity, oriented towards self-mastering the knowledge that is necessary for professional growth and pursuit of professional activity. To above tasks that face higher education require such organization of the process of training future specialists, a learning process that, along with the formation of the system of knowledge, competencies, influences the formation of students' ability to independently acquire new knowledge, to apply them to solve problems related to the future professional activity. In connection with the above, the problem of defining approaches to optimizing students' independent work, strengthening its role, developing tools and instrumentality, forms and methods of teaching that ensure the organic inclusion of independent work in the process of mastering the content of practical training is actualized. This determines the need to change approaches to educational and methodological and organizational and methodological support of the educational process. One such approach is the development of a syllabus as a methodological basis for organizing students' independent work, which ensures the student's becoming a full-fledged subject of learning by using the opportunity to use program materials independently, which allows to form the motivation of learning, to improve the quality of education.

The article analyzes different approaches of scientists in defining the concept of "syllabus". The syllabus is described as a program of independent work of students in the process of pedagogical practice. The functions that the syllabus should perform are determined.

The analysis of the psychological and pedagogical literature of the selected issues allowed to develop the structure of the syllabus as a program of independent work of students in pedagogical practice. Examples of technological cards of production practice of undergraduate students are given in the article.

Key words: syllabus, individual educational activity, individual work, pedagogical practice, interaction of information and communication, information and communication training mean.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому середовищі, яке проходить шлях реформатизації, велику увагу привертає дослідження питання формування особистісних якостей студента, таких як уміння самостійно поглиблювати й удосконалювати свої знання, здійснювати навчально-пошукову діяльність і психолого-педагогічні дослідження, самостійно знаходити шляхи виконання наукових завдань. Нова траєкторія мети вищої професійної освіти – розвиток компетентностей у майбутніх спеціалістів – вимагає також вирішення питання організації самостійної діяльності студентів під час педагогічної практики.

У сучасному інформаційному суспільстві підвищується цінність самостійного поглиблення й отримання знань студентами, в освітній процес впроваджуються дистанційне навчання, інформаційне середовище, сайти, платформи, які допомагають налагоджувати взаємозв'язок між студентом і викладачами. Також за допомогою цих засобів інформаційно-комунікаційної взаємодії викладач має змогу оприлюднити навчально-методичне забезпечення своєї дисципліни на сайті вишу чи особистому, що дає змогу студентам віддалено опрацьовувати потрібну інформацію курсу, а також сприяє розвитку мобільності.

З сучасними тенденціями впровадження в освітній процес вишів нових стандартів вищої освіти, які орієнтуються на формування професійних компетентностей майбутнього педагога, питання організації та проведення педагогічної практики студентів є актуальним, тому що саме цей вид практичної підготовки вимагає від студента високого рівня самостійності та являє собою організовану самостійну професійну діяльність студентів.

Аналіз досліджень. Питанням організації педагогічної практики в межах технології особистісного розвитку майбутнього вчителя займався В. Сластьонін (7). Проведення педагогічної практики за кредитно-модульною системою організації освітнього процесу досліджували Н. Горопаха, Т. Поніманська (Горопаха, 2014: 3). Специфіку педагогічної діяльності, яка ведеться в тісному взаємозв'язку теоретичної та практичної підготовки студентів педагогічних вишів, у своїх роботах характеризували Г. Каджаспірова та Л. Борікова (Каджаспірова, 2000: 5).

Метою статті є аналіз змісту поняття «силабус» і визначення основних структурних компонентів силабусу як програми самостійної роботи студентів у процесі педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу. Самостійна освітня діяльність студентів сприяє розвитку орга-

нізаційних здібностей і відповідальності студентів, але водночас самостійна навчальна діяльність студента має контролюватися й здійснюватися під керівництвом викладача (Ваганова, 2016: 2).

Педагогічна практика студентів вищих навчальних закладів вимагає від них високого рівня самостійності. Під час педагогічної практики студенти самостійно виконують програмові завдання, готуються до проведення пробних і залікових уроків, самостійно готують організаційно-виховні заходи для учнів початкової школи. Тобто самостійна діяльність студента під час педагогічної практики – це один з провідних видів навчально-пізнавальної діяльності студента, організований викладачем, у нашому випадку керівником практик і викладачем-методистом, але без їх безпосередньої участі.

Педагогічна практика виконує такі функції: адаптаційну, навчальну, розвивальну й рефлексивну. Але перш ніж почати свою практичну діяльність на базі практики, студенти повинні не тільки підготуватися до її проходження, але й чітко розуміти програмові вимоги, специфіку завдань, які їм потрібно буде виконати, професійні якості й компетентності, якими вони оволодіють у результаті проходження практики, яку звітно-залікову документацію їм потрібно буде подати після завершення практики.

Тому першочерговим завданням керівника практики й методистів є пошук і впровадження новітніх технологій і засобів, що сприятимуть якісному отриманню освіти й формуванню професійної самопідготовки майбутніх учителів початкової школи.

Сьогодні пріоритетним напрямом формування майбутнього спеціаліста є підготовка молодого покоління до самостійного опанування знаннями впродовж усього життя.

Тому доцільним є створення керівником практик і методистами програми самостійної роботи студентів з педагогічної практики, або силабусу, що в перекладі з латини означає «каталог», або «перелік». Силабус у закладах вищої освіти розглядається як стислий опис курсу (Булах).

Уперше поняття «силабус» з'явилося в 1864 році в назві документу Римсько-католицької церкви й трактувалося як короткий перелік помилок, допущених у доктринах тих часів, що потребували роз'яснень і виправлень. Таким чином, можна стверджувати, що студент, самостійно вивчаючи теоретичний матеріал навчальної дисципліни за вказівками викладача, складає свій конспект, доповнюючи його в процесі аудиторного заняття, яке проводиться в конкретно відведений час.

Силабус – це план вивчення дисципліни, «план дій» для студентів, який має вигляд плану-конспекту навчальної дисципліни, створений безпосередньо для студента з метою допомоги організації його навчальної та самостійної діяльності (Ваганова, 2016: 2). Силабус виконує функцію методичного «порадника» для студента, у ньому конкретно описано, якими знаннями й уміннями має оволодіти студент у результаті вивчення тієї чи іншої навчальної дисципліни. Цей документ дає змогу здобувачеві вищої освіти самостійно раціонально розподілити й організувати час занять для вивчення навчального курсу.

За твердженням Н. Булах (Булах), силабус – це навчально-методична програма дисципліни, змістова частина якої містить такі розділи: опис навчальної дисципліни, мету й завдання, короткий зміст, теми й час, відведений на їх вивчення, завдання для самостійної роботи, час консультацій, вимоги викладача, критерії оцінювання та список основної й додаткової літератури.

Силабус – нормативний документ, який складається з характеристик курсу, є засобом комунікації між викладачем і студентом та містить коротку анотацію навчальної дисципліни, мету її вивчення, розклад вивчення тем, умови успішного оволодіння знаннями й уміннями та інше. (Ваганова, 2016: 2).

Відповідно до педагогічних досліджень Л. Качалової силабус – це «коротка програма самостійної роботи з навчальної дисципліни, в якій для успішного оволодіння знаннями, уміннями й навичками окреслено всю необхідну інформацію» (Качалова, 2017).

Створюючи силабус керування самостійною діяльністю студентів у процесі педагогічної практики, нами виділено його функції (рис. 1).

Нами виділено першою функцією силабусу *структуризаційну*, яка полягає в тому, що зміст самостійної роботи структурується студентом, відповідно систематизується про-

цес навчання, активізуються вміння організувати робоче місце й раціонально розподілити робочий час для виконання завдань самостійної роботи.

Наступною функцією силабусу є *змістова*, яка реалізується в процесі опанування студентом програмових вимог практики й виконання оцінних засобів практики, таких як конспекти уроків і виховних заходів, самоаналіз виховного заходу, ведення щоденника практики, заліковий творчий проект за результатами проходження практики.

Інформаційно-комунікаційна функція силабусу проявляється в забезпеченні комунікації студента й групового керівника під час педагогічної практики, побудові рівноправних взаємозв'язків між студентом, груповим керівником практики й учителем.

Оцінно-рефлексивна функція силабусу полягає в розробці чітких і прозорих критеріїв оцінювання знань студентів і вимог до звітної документації з педагогічної практики.

Структура силабусу має варіативний характер, поки що не розроблено його чіткої схеми, але, користуючись методичними вказівками Стенфордського університету (Creating a Syllabus), Університету Вашингтону (Course) і переймаючи європейський досвід створення силабусів навчальних дисциплін, ми запропонували структуру силабусу у вигляді програми самостійної роботи студентів під час педагогічної практики (рис. 2).

Титульна сторінка силабусу повинна містити таку інформацію: назву навчального закладу, кафедри, назву педагогічної практики, спеціальності, семестр, кількість годин і кредитів відведених на цей вид практики, а також форму контролю.



Рис. 1. Функції силабусу керування самостійною діяльністю студентів у процесі педагогічної практики

Таблиця 1

Інформація про керівника практик факультету й викладачів-методистів

№ з/п	П. І. Б. викладача-методиста	Посада	Учене звання	Назва бази практики	Місце й час проведення консультацій	Контактна інформація: № телефону, e-mail
1	2	3	4	5	6	7

Інформація про керівника практик факультету й викладачів-методистів повинна містити відомості про керівника практик факультету й викладачів-методистів факультету (групових керівників практики), які можуть бути подані у вигляді таблиці (табл. 1).

Актуальність, мета, завдання педагогічної практики й компетентності, що формуються в процесі її проходження. Цей структурний компонент силабусу повинен містити інформацію про актуальність, мету, завдання педагогічної практики й компетентності, що формуються в процесі її проходження, програмові вимоги до студента-практиканта (табл. 2).

Таблиця 2

Компетентності, які формуються під час педагогічної практики

Перелік компетентностей	Кінцеві результати

Силабус має містити програмові вимоги педагогічної практики. Цей структурний компонент силабусу повинен розкривати програмові

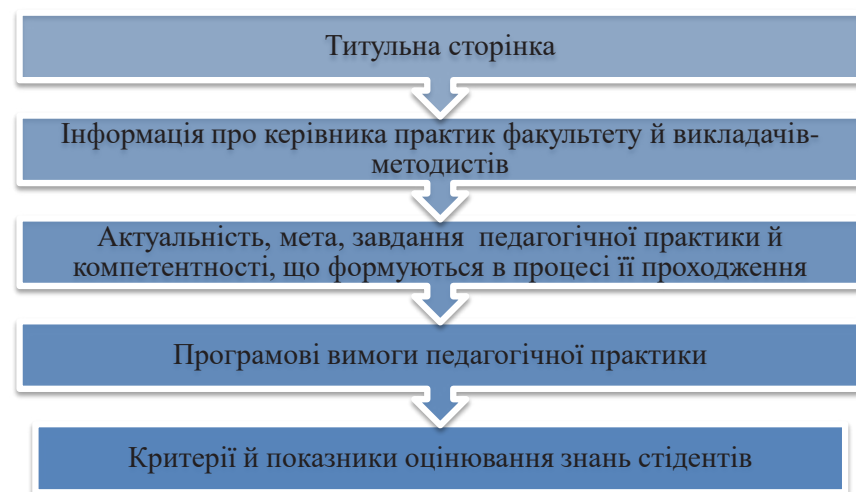


Рис. 2. Структура силабусу як програми самостійної роботи студентів з педагогічної практики

завдання педагогічної практики, алгоритм їх виконання, чіткий перелік завдань для самостійної роботи студентів у період практичної діяльності, а також указувати дати виконання завдань, терміни подання виконаних завдань і джерела основної й додаткової літератури для їх виконання. Студенту-практиканту заздалегідь відомі критерії оцінювання результатів виконання тієї чи іншої форми роботи, відповідно до цього він має можливість спланувати свою діяльність таким чином, щоб отримати бажаний бал з практики. Наприклад, табл. 3 показує фрагмент технологічної карти з виробничої практики студентів-бакалаврів.

Структурний компонент критеріїв й показників оцінювання знань студентів повинен давати характеристику чітких і прозорих критеріїв оцінювання знань, умінь і навичок студентів. Також цей компонент може містити методичні рекомендації щодо виконання завдань практики й вимоги до оформлення звітної документації.

Висновки. Таким чином, модель силабусу зорієнтована на сучасні цінності в освіті, а саме принципи розвитку, єдності інтеграції й диференціації, діалогічності, а також вона є засобом досягнення таких цілей:

- систематизації самостійної роботи студентів;
- планування змісту, часу й отримання балів;
- дозування програмового матеріалу й практичної діяльності;
- індивідуального розвитку й досягнення мети.

Головними педагогічними умовами, які забезпечуватимуть ефективність застосування силабусу, є такі:

- наявність у викладача професійної направленості на використання силабусу в процесі практичної підготовки студентів;

Таблиця 3

Технологічна картка виробничої практики

Програмове завдання		Самостійна робота			Література
Що робити	Форма звітності	Що робити	Форма звітності	Дата виконання	
Провести заліковий урок	Розширений конспект уроку	Розробити мультимедійну презентацію до уроку. Розмістити презентацію на особистому сайті майбутнього вчителя початкової школи	Мультимедійна презентація. Посилання на вебсайт.	10 квітня 2020 року	Основна література

– особистісні якості студентів: доброзичливість, відповідальність, цілеспрямованість;
– діалоговий режим взаємодії викладача-методиста й практиканта.

Отже, силабус як програму самостійної роботи студентів у процесі педагогічної прак-

тики потрібно інтегрувати в освітнє інформаційне середовище закладів вищої освіти з метою підвищення ефективності самостійної діяльності студентів як під час підготовки до педагогічної практики, так і в процесі її проходження й підготовки заліково-звітної документації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булах Н. В. Силабус как средство организации самостоятельной деятельности студентов. Сайт Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. URL: [http://yspu.org/images/8/80/Булах_Н.В._статья_.pd%20\(дата%20звернення:%2028.01.2020\)](http://yspu.org/images/8/80/Булах_Н.В._статья_.pd%20(дата%20звернення:%2028.01.2020)).
2. Ваганова О. И. и др. Силабус как средство организации самостоятельной работы студентов. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016. № 11-5. С. 968–970. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=10571> (дата звернення: 04.02.2020).
3. Горобаха Н. М. Педагогічна практика за вимогами кредитно-модульної системи : навчальний посібник. Київ : Слово, 2014. 232 с.
4. Качалова Л. П. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам с использованием силабуса. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sillabus-kak-sredstvo-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov/viewer> (дата звернення: 15.01.2020).
5. Каджаспирова Г. М., Борикова Л. В. Педагогическая практика в начальной школе : учебное пособие. Москва : Академия, 2000. 272 с.
6. Слостенин В. А. Педагогика : учебное пособие. Москва : Академия, 2002. 576 с.
7. Creating a Syllabus. Stanford University. URL: <https://teachingcommons.stanford.edu/resources/course-preparation-resources/creating-syllabus> (дата звернення: 03.02.2020).
8. Course and syllabus design. University of Washington. URL: <https://www.washington.edu/teaching/topics/preparing-to-teach/designing-your-course-and-syllabus/> (дата звернення: 03.02.2020).

REFERENCES

1. Bulakh N. V. Syllabus kak sredstvo orhanyzatsyy samostoiatelnoi deiatelnosti studentov [Syllabus as a means of organizing students' independent activities]. Sait FHBOU VO "Iaroslavskiyi hosudarstvenni pedahohycheskiy unyversytet im. K. D. Ushynskoho" [in Russian]. URL: [http://yspu.org/images/8/80/Булах_Н.В._статья_.pd%20\(accessed:%2028.01.2020\)](http://yspu.org/images/8/80/Булах_Н.В._статья_.pd%20(accessed:%2028.01.2020)).
2. Vahanova O.Y. et al. Syllabus kak sredstvo orhanyzatsyy samostoiatelnoi raboty studentov [Syllabus as a means of organizing independent work of students]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prykladnykh y fundamentalnykh yssledovanyi*, 2016. № 11–5. P. 968–970 [in Russian].
3. Horopakha N. M. Pedahohichna praktyka za vymohamy kredytno-modulnoi systemy : navch. Posib. [Pedagogical practice on the requirements of the credit-module system : textbook]. Kyiv : Slovo, 2014. 232 p. [in Ukrainian].
4. Kachalova L. P. Orhanyzatsyia samostoiatelnoi raboty studentov po pedahohycheskym dshchystysplynam s ispolzovanyem sillabusa [Organization of independent work of students in pedagogical disciplines using syllabus]. *Sovremennaiia nauka : aktualnie problemi teoryi i praktyki*, 2017. № 2 [in Russian]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sillabus-kak-sredstvo-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov/viewer> (accessed: 15.01.2020).
5. Kadzhaspyrova H. M., Borykova L. V. Pedahohycheskaia praktyka v nachalnoi shkole : ucheb. posobyie [Teaching practice in elementary school : textbook]. Moscow : Akademiya, 2000. 272 p. [in Russian].
6. Slastenin V. A. Pedagogika : uchebnoe posobie [Pedagogy : textbook]. Moscow: Akademiya, 2002. 576 p. [in Russian].
7. Creating a Syllabus / Stanford University. URL: <https://teachingcommons.stanford.edu/resources/course-preparation-resources/creating-syllabus> (accessed: 03.02.2020).
8. Course and syllabus design / University of Washington. URL: <https://www.washington.edu/teaching/topics/preparing-to-teach/designing-your-course-and-syllabus/> (accessed: 03.02.2020).

УДК 378.091.-048.78 (510)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204531>

Пей ЧЖИЮН,

orcid.org/0000-0002-5427-9778

*аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) pejczy@gmail.com*

Цінь ШЕН,

orcid.org/0000-0002-7959-9794

*аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) zunshen@ukr.net*

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КНР (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

Статтю присвячено питанню модернізації вищої освіти в КНР у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. Здійснено аналіз основних процесів трансформації у вищій освіті КНР за цей період. На основі статистичних даних підбито підсумки реформ, проведених у системі вищої освіти КНР у кінці ХХ – на початку ХХІ ст., зокрема зміни кількості вищих навчальних закладів, чисельність студентів і випускників.

Виокремлено основні етапи розвитку вищої освіти в КНР за означений період, а саме: I етап (1978–1985 рр.) – етап мобілізації ресурсів і розроблення стратегічних планів реформ; II етап (1985–1993 рр.) – етап поглиблення державної реформи системи середньої та вищої освіти; III етап (1993–1998 рр.) – етап проведення державних реформ відповідно до вимог ринкової економіки; IV етап (1999 р.) – початковий етап реформування системи середньої та вищої освіти. Обґрунтовано доцільність такої періодизації.

З'ясовано, що початком реформ у системі вищої освіти в КНР можна вважати перші роки після «культурної революції» (I етап, 1978–1985 рр.). Означено роль уряду в освітній політиці КНР тих часів (прийняття нової Конституції, 1982 р.), що сприяло поступовому відродженню освіти в країні загалом і закладів вищої освіти зокрема. Висвітлено ряд прийнятих положень, що обумовлювали правила вступу студентів до вищих навчальних закладів. Установлено факти співпраці КНР з іншими країнами з метою модернізації вищої освіти. Визначено особливий статус педагогічних вищих навчальних закладів у процесі реформування вищої освіти.

II етап (1985–1993 рр.) характеризується прийняттям низки нормативно-правових документів, спрямованих на становлення й розвиток освітньої системи КНР. Висвітлено зміст і цілі основних нормативно-правових документів, серед яких Постанова «Про реформування системи освіти», Закон КНР «Про обов'язкову освіту», «Про вищу освіту», «План III», «Програма 863», «Проект 985», «Проект 211», «Програми реформи й розвитку освіти» та інші.

III етап (1993–1998 рр.) визначається прийняттям Законів «Про вищу освіту» (1996), «Про професійну освіту» (1996), «Про освіту» (1997), проголошенням курсу реформування «Стратегія відродження Китаю через науку та освіту» і створенням альянсу з 9 найкращих університетів КНР «Ліга С9» (1998), що сприяло підвищенню статусу ЗВО, зростанню їх кількості, збільшенню фінансування вищої освіти.

Виділення IV етапу (з 1999 р.) обумовлено прийняттям рішення «Про поглиблення реформи освіти й комплексне просування в розвитку виховання якісних характеристик», що передбачало підготовку фахівців, які б відповідали стандартам провідних країн світу, та впровадженням інноваційних технологій у процес підготовки студентів.

Ключові слова: вища освіта, модернізація освіти, КНР.

Pei ZHIYUN,

*Postgraduate Student at the Department General Pedagogy and Higher Pedagogy Schools
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) pejczy@gmail.com*

Tsyn SHEN,

*Postgraduate Student at the Department General Pedagogy and Higher Pedagogy Schools
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) zunshen@ukr.net*

MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION IN PRC (END OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY)

The article is devoted to the issue of modernization of PRC higher education for the period from the end of the XX and the beginning of the XXI centuries. The analysis of the main transformation processes in PRC higher education during this period is carried out. On the basis of statistics it was carried out the results of the reforms (during the period of the

end of XX beginning of XXI century). Also it was outlined changes in the number of higher educational establishments, number of students and graduates.

The main stages of the development of higher education of People's Republic of China during the specified period are distinguished, such as: stage I (1978–1985) – the stage of mobilization of resources and development of strategic plans of reforms; stage II (1985–1993) – stage of deepening state reform of the secondary and higher education system, stage III (1993–1998) – stage of carrying out state reforms in accordance with the requirements of a market economy, stage IV (1999) – initial stage reform of secondary and higher education. The feasibility of such periodization is substantiated.

It has been found that the beginning of reforms in China's higher education system can be considered the first years after the "cultural revolution". The role of the government in the educational policy of PRC of that time is outlined (adoption of the new constitution, 1982), which contributed to the gradual revival of education in the country as a whole and institutions of higher education in particular. A number of adopted provisions that stipulate the rules for students' admission to higher education are highlighted. The facts of the cooperation of PRC with other countries for the purpose of modernization of higher education have been established. The special status of pedagogical higher education institutions in the process of reforming higher education has been determined (stage I (1978–1985)).

The second stage (1985–1993) is marked by the adoption of a number of regulatory documents aimed at the formation and development of the educational system of PRC. The content and goals of the main normative legal documents are covered, among them: the Decree "On Reforming the Education System", the PRC Law "On Compulsory Education", "On Higher Education", "Plan 111", "Program 863", "Project 985", "Project 211", "Education Reform and Development Programs" and others.

Stage III (1993–1998) is determined by the adoption of a number of laws ("On Higher Education" (1996), "On Vocational Education" (1996), "On Education" (1997)), proclaiming the reform course "China's revival strategy through science and education" and the creation of an alliance with the top nine universities in China, "League C9" (1998), which helped to increase the status and the higher educational establishment, increase their number; increase funding for higher education.

Stage IV (1999) is marked by the decision "On deepening the education reform and integrated advancement in the development of education of quality characteristics", which provides training of specialists who would meet the standards of leading countries of the world and introduction of innovative technologies in the process of student preparation.

Key words: higher education, modernization of education, PRC.

Постановка проблеми. Глибокі наукові соціально-політичні й психолого-педагогічні дослідження доводять важливу роль освіти як знаряддя модернізації соціополітичних і соціокультурних процесів, конструювання політичної нації, зміцнення загальногромадянської ідентичності, поліпшення ключових показників людського капіталу громадян багатьох країн світу (Халітов, 2012: 210–2011).

Очільники КНР, як ніхто краще з азійських сусідів, усвідомлюють значення освіти для країни, тому й показники кількості освічених громадян значно вищі ніж в Ірані, Пакистані, Туреччині, Бангладеш, Індії та інших країнах (Салицький, 2001).

Саме в КНР чи не найкраще з усіх країн розуміють залежність економічного розвитку країни від рівня освіченості її громадян, які працюватимуть на благо країни й розбудовуватимуть економіку. Починаючи з другої половини ХХ століття всі ресурси країни були направлені на загальну середню освіту громадян. Адже здобуття освіти цієї ланки є необхідною умовою для отримання вищої освіти. Тому після початку реформування загальної середньої освіти уряд взявся за вищу.

Досвід КНР є надзвичайно цінним для багатьох країн світу й України зокрема, де зараз активно проводяться освітні реформи. За відносно короткий проміжок часу в КНР, де до 1950 р. близько 80% громадян залишалися неосвіченими взагалі,

вдалося вибудувати абсолютно нову систему вищої освіти.

Аналіз досліджень. Багато науковців, серед яких українські (С. Гала, О. Іванілов, В. Лунячек, О. Шацька, О. Шпарик), російські (Н. Боровська О. Гусев, Х. Кашфулліна, К. Насонов, О. Салицький та інші), китайські (Л. Сюй, ЧеньЧжаомін, Ц. Минянь, С. Цзюньянь, С. Су), присвятили свої роботи дослідженню вищої освіти в КНР і її реформуванню.

Однак кожен з вищезгаданих дослідників вивчав проблеми вищої освіти лише в певний часовий відрізок або в дуже вузькому напрямі.

Мета статті – проаналізувати основні реформи вищої освіти в КНР за період кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу. КНР – це країна, в якій з нечуваною швидкістю щорічно зростає кількість вищих навчальних закладів. Якщо наприкінці 1970-х рр. було 600 університетів, то сьогодні їх налічується близько 3000. Більшість з них на державному забезпечені, решта – приватні. І хоча поява вищів у КНР датується початком ХХ ст., активний їх розвиток відбувається лише з 1978 р.

Внаслідок активної освітньої політики було видано багато нових нормативно-правових документів, проведено низку реформ, що сприяло модернізації вищої освіти КНР.

Науковці Л. Новікова, Л. Ушакова та ЧеньЧжаомін виділили такі етапи розвитку й реформування освіти в КНР:

– 1978–1985 рр. – етап мобілізації ресурсів і розроблення стратегічних планів реформ;

– 1985–1993 рр. – початковий етап реформування системи середньої та вищої освіти;

– 1993–1998 рр. – етап проведення державних реформ відповідно до вимог ринкової економіки;

– 1999 р. – етап поглиблення державної реформи системи середньої й вищої освіти (Л. Новікова, Л. Ушакова, 2017; ЧэньЧжаомин, 2011).

Ми погоджуємося саме з такою періодизацією, адже кожен зі згаданих етапів має підґрунтя.

Так, після «культурної революції» (1966–1976 рр.) у країні першочергово почалося поступове відродження освітньої системи. Зміни й зрушення були також пов'язані з приходом до влади наприкінці 1970-х рр. Д. Сяопяна, який відразу взяв курс на побудову «соціалізму з китайською специфікою» (Шацька, 2011). Тоді ж було прийнято (1977 р.) Положення «Про прийом студентів до ЗВО», в якому викладено основні умови вступу абітурієнтів. Тоді ж поновлюються й вступні іспити до університетів, які зникли в попередні роки. Починають відроджуватись університети, які були занедбані, і відкриваються нові. У 1981 р. в КНР було створено спеціальну асоціацію, яка відповідала за міжнародний обмін досвідом з кращими країнами світу (China Education Association for International Exchange). Уряд усіляко сприяв тому, щоб студенти, які мають кращі можливості (фінансові в тому числі), могли навчатися за кордоном, було укладено угоди з закордонними університетами (Гусєв, Кашфуліна, Насонов, 2014). Особливу роль у країні відводять розвитку педагогічних університетів, адже обов'язковою стає загальна середня освіта громадян. У 1982 р. в КНР приймають нову конституцію, статті якої проголошують необхідність отримання освіти громадянами країни й розширення можливостей для отримання нових спеціальностей (Шацька, 2011).

Отже, всі визначені факти сприяли початку відродження освіти й вищої освіти зокрема.

Для другого періоду було характерно проведення ряду освітніх реформ, започаткування освітньо-наукових проектів.

Так, починаючи з 1985 р. було прийнято такі нормативно-правові документи, як Постанова «Про реформування системи освіти» (1985 р.), Закон КНР «Про обов'язкову освіту» (1986 р.), «Програми реформи й розвитку освіти» (1993 р.) та інші. Важливу роль відіграла «Програма 863», прийнята в 1986 р.

Усі вищезгадані документи мали величезне значення для процесу становлення й розвитку

освітньої системи КНР. Завдяки їм у країні збільшилася кількість освічених громадян, змінилися й удосконалилися зміст, форми й засоби вищої освіти в більшості ЗВО. Збільшення фінансування освітньої галузі сприяло створенню кращої матеріально-технічної бази для навчання й розвитку науки, вдосконалення підготовки педагогів, що своєю чергою не могло не вплинути на якість навчання. Саме цей період, з 1985 по 1993 рр., відзначився в історії вищої освіти позитивними змінами за якісними й кількісними характеристиками (Гобова, 2018; Шацька, 2011).

Під час третього етапу модернізації вищої освіти КНР насамперед було прийнято такі закони: «Про вищу освіту» (1996 р.), «Про професійну освіту» (1996 р.), «Про освіту» (1997 р.).

У 1995 р. у сфері освіти було проголошено курс реформування. Він отримав назву «Стратегія відродження Китаю через науку й освіту». (Гобова, 2018). Основними напрямками курсу стали спільний розвиток, реструктуризація, укрупнення й кооперація (MokKaHo, 2005). Ці напрями були обумовлені вимогами часу й економічного розвитку країни (Гусєв та ін., 2014).

Першим проектом третього періоду в 1995 р. стає «Проект 211», а пізніше, у 1998 р. – «Проект 985». У першому проекті передбачалося поліпшення рівня викладання, дослідницької й управлінської діяльності ста вишів країни, а в другому – виведення цих освітніх закладів на світовий рівень (Гусєв, 2014).

Вагомою подією у сфері вищої освіти стало створення альянсу в 1998 р., який отримав назву «Ліга С9». 9 найкращих університетів КНР об'єдналися зі спільною метою підняти престиж закладів вищої освіти (далі – ЗВО) у КНР. Усі ідеї й починання альянсу підтримувалися державою. Альянс «Ліга С9» отримував додаткове фінансування, і на розсуд його членів кошти могли направлятися за потребою на різні освітні цілі й програми. Здебільшого їх витрачали з метою вдосконалення теоретико-практичної підготовки викладачів, організовували конференції, запрошували найкращих вітчизняних і зарубіжних лекторів (Гобова, 2018).

Під час третього етапу реформування вищої освіти КНР підвищилися статус і престижність китайських ЗВО, беззаперечно зросла їх кількість, збільшилося фінансування вищої освіти.

Кінець попереднього й початок нового тисячоліття знаменував розквіт освітньої системи КНР, а отже, четвертий етап розвитку й модернізації вищої освіти.

1999 р. відзначився прийняттям рішення «Про поглиблення реформи освіти й комплексне

просування в розвитку виховання якісних характеристик». Це рішення передбачало продовження реформування вищої освіти й підготовку фахівців, які б відповідали стандартам провідних країн світу, а також впровадження інноваційних технологій у процесі підготовки студентів; певних змін поступово зазнали зміст і методи навчання (Шацька, 2011).

І вже починаючи з 2000 р. до викладачів ЗВО висувалися абсолютно оновлені вимоги. Недостатньо було мати фахову освіту, на роботу брали викладачів, які обов'язково отримали докторський ступінь, водночас вважалося привілеєм проходження стажування за кордоном, що свідчило про ще один цілеспрямований крок до підвищення рівня підготовки китайських студентів (Bentao, 2011).

На початку 2000-х рр. приймаються рішення про збільшення фінансування вищої освіти. Особливі привілеї надавалися педагогічним університетам: держава фінансує їм гранти, стипендії й стажування за кордоном (Шацька, 2011).

З 2002 р. Міністерство освіти Китаю що два роки проводить Форуми ректорів китайських і зарубіжних університетів, в яких беруть участь ректори й голови університетських рад з материкового Китаю, Гонконгу, Макао, а також ректори всесвітньо відомих університетів з Росії, США, Великої Британії, Франції, Японії та інших країн, керівники великих підприємств, а також представники іноземних дипломатичних посольств і консульств, акредитованих на території Китаю (Сюй, 2015: 134).

На сучасному етапі розвитку освіти велике значення має «План середньострокового й довгострокового розвитку та реформи системи освіти КНР 2010–2020». Державна Рада кожні п'ять років розробляє рекомендації у сфері освіти, що сприяє ефективному реформуванню. Так, остання «п'ятирічка» була розроблена на 2016–2020 роки (Snapshot, 2016: 13).

У 2006 р. було прийнято «План 111», у 2007 р. – Закон «Про науковий і технічний прогрес»,

у яких передбачалося, що найкращі фахівці світу візьмуть участь у процесі вдосконалення вищої освіти КНР. Планувалося створення наукових центрів, лабораторій.

У 2015 р. було розроблено державний план щодо просування вищої освіти й відповідності її світовим стандартам. Цей план отримав назву «Подвійний вищий клас». Якщо вірити прогнозам цього плану, то за 35 років найкращі ЗВО в КНР досягнуть світового рівня (Гобова, 2018).

Позитивним слід вважати також те, що китайський уряд доклав усіх можливих зусиль, щоб змінити «неправильний» підхід підготовки до випускних і вступних іспитів, які були направлені на механічне заучування, а не на оволодіння матеріалом. Систему складання іспитів й особливості підготовки до них було переглянуто ще 2014 р., а за 4 роки (у 2018 р.) було впроваджено в практику (Гобова, 2018).

Отже, усі вище викладені факти свідчать про те, що досвід КНР у процесі становлення, розвитку й модернізації вищої освіти беззаперечно є позитивним і заслуговує на особливу увагу.

У порівнянні з КНР історія розвитку вищої освіти України як самостійної держави значно коротша. Це насамперед пов'язано з тим, що країна отримала незалежність лише у 1991 р., але, враховуючи досвід КНР і провідних європейських країн, продовжує робити впевнені кроки в розвитку вищої освіти та її оптимізації.

Висновки. Аналізуючи досвід становлення й реформування вищої освіти в КНР за останні 40 років, ми не змогли виділити недоліки в освітній політиці уряду. Натомість ми бачимо позитивну практику логічного й поступового реформування всіх ланок освіти, що доводять такі факти:

- урядом було прийнято ряд нормативно-правових документів, які сприяли стрімкому збільшенню кількості ЗВО й розвитку вищої освіти;
- на всіх описаних етапах спостерігався достатній рівень фінансування освітніх реформ;
- розроблення планів не тільки найближчого, а й перспективного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Халилов Т. А. Гражданство как социально-политическая практика: актуальные модели. *Теория и практика общественного развития*. Краснодар. 2012. № 12. С. 398–401.
2. Салицкий А. Образование КНР: специфика и достижение. 2001. URL: old.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20010412_salit.html.
3. Новикова Л. А., Ушакова Л. К. Особенности среднего и высшего образования в Китае. 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-srednego-i-vysshego-obrazovaniya-v-kitae>.
4. ЧэньЧжаоин. Высшая средняя школа Китая в условиях современных реформ образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / ЧэньЧжаоин. Чита, 2011. 25 с.
5. Шацька О. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в КНР (70-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.). *Порівняльно-педагогічні студії*. № 2(8), 2011. URL: <file:///C:/Users/A4F7~1/AppData/Local/Temp/18606-27861-1-SM.pdf>.

6. Гусев А. Н., Кашфуллина К. Р. Насонов К. А. Реформы высшего образования в Китае и Республике Корея: использование зарубежного опыта в модернизации системы. 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reformy-vysshego-obrazovaniya-v-kitae-i-respublike-koreya-ispolzovanie-zarubezhnogo-opyta-v-modernizatsii-sistemy>.
7. Гобова Є. В. Сорок років розвитку науки та освіти в Китаї. 2018. URL: <http://sinologist.com.ua/gobova-ye-v-sorok-rokiv-rozvytku-nauky-ta-osvity-v-kytai/http://sinologist.com.ua/category/publication/journal/ukrayina-kitaj-n14-2018/>.
8. Mok Ka Ho. Educational Decentralization and Marketization in Post-Mao China. *Education Reform and Education Policy in East Asia*. 2006. L.; N. Y.: Routledge.
9. Bentao Y. Internationalization at Home. *Chinese Education and Society*. 2011. Vol. 44. № 5. P. 84–96.
10. Ли Сюй. Эволюция принципа справедливости и его реализация в государственной образовательной политике Китая : дис. ... канд. полит. наук : 23.00.02. Москва, 2015. 188 с.
11. Snapshot A. Education in China. OESD. 2016. 64 p.

REFERENCE

1. Halilov T. A. Grazhdanstvo kak socialno-politicheskaya praktika: aktualnye modeli. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. Krasnodar [Citizenship as a socio-political practice: current models. *Theory and practice of social development*]. 2012. № 12. P. 398–401 [in Russian].
2. Salickij A. Obrazovanie KNR: specifika i dostizhenie [Education China: specifics and achievement]. 2001. URL: old.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20010412_salit.html [in Russian].
3. Novikova L. A., Ushakova L. K. Osobennosti srednego i vysshego obrazovaniya v Kitae [Features of secondary and higher education in China]. 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-srednego-i-vysshego-obrazovaniya-v-kitae> [in Russian].
4. Chen`CHzhaomin. Vysshaya srednyaya shkola Kitaya v usloviyah sovremennyh reform obrazovaniya [China High School in the context of modern education reforms] : avtoref. dis. ... kand. ped. science : 13.00.01. Chita, 2011. 25 p. [in Russian].
5. Shaczka O. Tendenciya rozvytku vyshhoi pedagogichnoi osvity v KNR (70-ti rr. XX st. – pochatok XXI st.) *Porivnyalno-pedagogichni studiyi* [Trends in the development of higher pedagogical education in the PRC (70's of XX century – beginning of XXI century). *Comparative-pedagogical studios*]. № 2(8), 2011. URL: <file:///C:/Users/A4F7-1/AppData/Local/Temp/18606-27861-1-SM.pdf> [in Ukrainian].
6. Gusev A. N., Kashfullina K. R. Nasonov K. A. Reformy vysshego obrazovaniya v Kitae i Respublike Koreya: ispolzovanie zarubizhnogo opyta v modernizatsii sistemy [Higher Education Reforms in China and the Republic of Korea: Using Foreign Experience in System Modernization] 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reformy-vysshego-obrazovaniya-v-kitae-i-respublike-koreya-ispolzovanie-zarubezhnogo-opyta-v-modernizatsii-sistemy> [in Russian].
7. Gobova Ye. V. Sorok rokiv rozvytku nauky ta osvity v Kytayi. [Forty years of development of science and education in China]. URL: <http://sinologist.com.ua/gobova-ye-v-sorok-rokiv-rozvytku-nauky-ta-osvity-v-kytai/http://sinologist.com.ua/category/publication/journal/ukrayina-kitaj-n14-2018/> [in Ukrainian].
8. Mok Ka Ho. Educational Decentralization and Marketization in Post-Mao China. *Education Reform and Education Policy in East Asia*. L.; N. Y. : Routledge, 2006. [in English].
9. Bentao Y. Internationalization at Home. *Chinese Education and Society*. 2011. Vol. 44. № 5. P. 84–96 [in English].
10. Li Syuj. Evolyuciya principa spravedlivosti i ego realizaciya v gosudarstvennoj obrazovatelnoj politike Kitaya [The evolution of the principle of justice and its implementation in the state educational policy of China: dis. ... cand. polit. science] : 23.00.02. Moscow, 2015. 188 p. [in Russian].
11. Snapshot A. Education in China. OESD, 2016. 64 p. [in English].

Наталія ШАНДРА,
orcid.org/0000-0003-1321-4828
кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів
Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) nataliya.shandra@lnu.edu.ua

ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ ПИСЕМНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ

У статті здійснено аналіз поняття «комунікативні стратегії іношомовного професійно орієнтованого спілкування», які розглядають як сукупність поетапних мисленнєво-мовленнєвих дій, спрямованих на моделювання учасниками комунікативного акту власної комунікативної поведінки в контексті іношомовного професійно орієнтованого спілкування з метою реалізації мовленнєвого наміру, комунікативної мети й визначених цілей. Зазначено складові комунікативних стратегій, які використовуються комунікантами в процесі усної й письмової взаємодії в монологічній і діалогічній формах. Професійно орієнтоване писемне спілкування майбутніх ІТ-фахівців реалізується в конкретних ситуаціях, які трактуємо у двох аспектах: як ситуацію професійно орієнтованого навчання та як проблемну ситуацію. Своєю чергою проблемну ситуацію розглядаємо в контексті проблемного навчання. Ситуацію професійно орієнтованого спілкування визначаємо як відрізок реальності, у межах якого між комунікантами відбувається обмін вербальними й невербальними діями професійного характеру, водночас суб'єкти комунікації виконують свої професійні обов'язки. Визначено групи стратегій, які доцільно використовувати у формуванні англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців. У професійно орієнтованому писемному спілкуванні ІТ-фахівців названі стратегії реалізуються за допомогою опорних фраз, котрі використовуються мовцями задля досягнення певної мети, зокрема інформування, спонукання, кооперації, самопрезентації або заклику до вчинення певної дії. Вказано, що поняття «комунікативні тактики» не є тотожним поняттю «комунікативні стратегії», оскільки комунікативні тактики є механізмами реалізації комунікативних стратегій. У цьому контексті комунікативні тактики розглядаються як сукупність практичних кроків у реальному процесі мовленнєвої взаємодії, мовленнєві прийоми, які допомагають реалізувати певний мовленнєвий намір і досягти комунікативної мети й поставлених цілей у конкретних ситуаціях спілкування. Окрім того в загальних рисах окреслено компенсаторні стратегії, які належать до мовленнєвих стратегій і в процесі спілкування залучаються з метою компенсації комунікативних невдач, які можуть виникати в учасників комунікативного акту через недостатній рівень сформованості одного або більши ніж одного компонента цільової мовної чи мовленнєвої компетентності.

Ключові слова: лексична компетентність, комунікативні стратегії, ІТ-фахівці, професійно орієнтоване спілкування, писемне спілкування.

Nataliya SHANDRA,
orcid.org/0000-0003-1321-4828
Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant at the Department of Foreign Languages for Sciences
of Ivan Franko Lviv National University
(Lviv, Ukraine) nataliya.shandra@lnu.edu.ua

USING COMMUNICATIVE STRATEGIES WHILE ACHIEVING ENGLISH LEXICAL COMPETENCE IN PROFESSIONALLY ORIENTED WRITTEN COMMUNICATION OF PROSPECTIVE IT SPECIALISTS

The article deals with the analysis of the concept “communicative strategies of foreign professionally oriented communication” which are regarded as a set of step-by-step thinking and speech actions aimed at modeling the participants’ communicative act of their own communicative behavior in foreign language professionally oriented communication in order to achieve a speech intent, communicative goal and defined targets. Components of communicative strategies used by communicators in verbal and written interaction in monologues and dialogues are indicated. Professionally oriented written communication of prospective IT specialists is performed in certain situations which are seen in two respects: as a situation of professionally oriented communication and as a problematic situation. In turn, a problematic situation is treated in the context of problem learning. Situation of professionally oriented communication is defined as a segment

of reality within which the exchange of verbal and non-verbal professional actions is presented by communicators; herewith subjects of communication perform their professional duties. The article defines groups of strategies which are appropriate to be used while achieving English lexical competence in professionally oriented written communication of prospective IT specialists. In professionally oriented written communication of IT specialists mentioned strategies are implemented with the help of backbone phrases which are used by communicators in order to achieve a certain goal, mainly to inform, prompt, cooperate, self-present or call for actions. It is indicated that communicative tactics are not identical to the concept of communicative strategies since they are mechanisms of implementing communicative strategies. Taking this into account, communicative tactics are regarded as a set of practical steps in real process of speech interaction, speech techniques which allow actualizing a certain speech intention and achieving communicative and other goals in certain communicative situations. Moreover, the article outlines in general terms compensatory strategies which belong to speech strategies and during the communication they are implemented in order to compensate communicative failures which may occur to participants of communicative act because of insufficient level of formation of one or more components of the targeted language or speech competence.

Key words: lexical competence, communicative strategies, IT specialists, professionally oriented communication, written communication.

Постановка проблеми. Як відомо, основним завданням навчання іноземних мов є належний рівень сформованості комунікативної компетентності в студентів, важливим компонентом якої є засвоєння іншомовного лексичного матеріалу. Постає потреба пошуку ефективних форм, методів і засобів навчання, котрі сприяли б формуванню й розвитку необхідних навичок, умінь і знань для досягнення належного рівня володіння іншомовною лексикою. Однією з ефективних категорій досягнення сформованості достатнього іншомовного лексичного запасу є застосування комунікативних стратегій засвоєння лексичного матеріалу.

Аналіз досліджень. Проблема формування англomовної комунікативної компетентності стала предметом наукових розвідок багатьох учених, зокрема О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецької. (Бігич та ін., 2013), Ф. С. Бацевича (Бацевич, 2004), В. В. Черниш (Черниш, 2015) та інших. Визначенням стратегій засвоєння студентами навчального, зокрема лексичного, матеріалу займалися такі дослідники, як І. З. Семеряк (Семеряк, 2016), Д. Г. Терещук (Терещук, 2013), О. Ю. Винник (Винник, 2012), А. В. Радюк (Радюк, 2013) та інші.

Мета статті – проаналізувати й охарактеризувати комунікативні стратегії, необхідні для формування англomовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні ІТ-фахівців.

Виклад основного матеріалу. Професійні обов'язки ІТ-фахівця, окрім усного обміну інформацією й усними домовленостями, передбачають також офіційне писемне листування з метою координації діяльності в системі «компанія – зовнішній постачальник (замовник) – підрядник», інформаційного забезпечення й підтримки якості технологій. Таким чином, писемному спілкуванню відводиться особлива роль, адже воно слу-

гує документацією компанії та, відповідно, має бути лексично, граматично й стилістично коректно оформленим. Специфіка роботи ІТ-фахівця передбачає ведення значної кількості такого листування англійською мовою, оскільки зовнішніми постачальниками чи замовниками українських ІТ-компаній є зарубіжні підприємства та підприємці.

ІТ-фахівці реалізують професійно орієнтоване писемне спілкування в конкретних ситуаціях.

Услід за О. Биконєю трактуємо ситуацію у двох аспектах:

- як ситуацію професійно орієнтованого спілкування;
- як проблемну ситуацію (Биконя, 2017: 76).

Проблемну ситуацію розглядаємо в контексті проблемного навчання. Як основна складова проблемного навчання проблемна ситуація є ситуацією, за якої студент як суб'єкт навчання, маючи на меті розв'язання складних професійних задач, повинен самостійно здійснювати пошук інформації й оперувати нею в процесі виконання цих завдань (Оконь, 1987: 229).

Екстраполюючи результати досліджень О. Биконі на предмет дослідження, визначаємо ситуацію професійно орієнтованого спілкування як відрізок реальності, в межах якого між комунікантами відбувається обмін вербальними й невербальними діями професійного характеру, коли суб'єкти комунікації виконують свої професійні обов'язки. Стимулом до реалізації комунікативних актів є зміст ситуації професійно орієнтованого спілкування, мотив, комунікативна мета, цілі учасників професійно орієнтованого спілкування (Биконя, 2017: 76–77).

На основі наукових розвідок (Бацевич) у контексті нашого дослідження трактуємо ситуації професійно орієнтованого спілкування як конкретні просторово-часові обставини, в яких перебувають учасники спілкування та які спонукають

їх до міжособистісної взаємодії, спрямовують їхню мовленнєву поведінку, способи реалізації комунікативної інтенції, мети, цілей, вибір комунікативних стратегій і тактик спілкування, компенсаторних стратегій.

Мовленнєвий намір у професійно орієнтованому спілкуванні розуміють як мисленнєве передбачення учасниками комунікації бажаного результату професійно орієнтованого спілкування в усній і письмовій формах; намір учасників комунікації висловити значущий смисл за допомогою засобів мовлення (Биконя, 2017: 78).

Серед мовленнєвих намірів виділяють такі:

– контактостановлювальні (бажання вступити в комунікацію, підтримати чи завершити комунікативний акт, подякувати, попросити про послугу, вибачитися тощо);

– спонукальні (прагнення спонукати співрозмовника до здійснення дії, висловлення власної думки; висловлення прохання, побажання чи згоди; реагування на спонукування);

– інформативні (запитування й повідомлення інформації; висловлення власної позиції, умов, цілей, причин; розпитування, уточнення, переконання, доведення правди власної позиції тощо) (Биконя, 2017: 78–79).

Основою мовленнєвого наміру професійно орієнтованого спілкування є мотив і зміст мовленнєвого висловлювання.

Мотив спілкування – бажання спілкуватися з іншим учасником комунікативного акту з певною метою (Биконя, 2017: 79).

Комунікативні стратегії іншомовного професійно орієнтованого спілкування деякі науковці (Семеряк, 2016: 32–33; Черниш, 2015: 17) трактують як сукупність поетапних мисленнєво-мовленнєвих дій, спрямованих на моделювання учасниками комунікативного акту власної комунікативної поведінки в контексті іншомовного професійно орієнтованого спілкування з метою реалізації мовленнєвого наміру, комунікативної мети й визначених цілей. Відповідно, комунікативна стратегія має такі складові:

– інтенційне програмування;

– планування;

– керування комунікацією;

– добір і використання мовленнєвих дій і засобів досягнення комунікативної мети (Білоус, 2017: 39).

Комунікативні стратегії використовуються комунікантами в процесі усної й письмової взаємодії в монологічній і діалогічній формах, допомагаючи учасникам комунікативного акту акумулювати свій мовний і мовленнєвий потенціал

і використовувати ресурси на всіх етапах комунікативної діяльності, починаючи від планування, переходячи до реалізації й контролю й завершуючи корекцією (Черниш, 2015: 17).

Відомі науковці – представники лінгводидактики вважають, що групи комунікативних стратегій професійно орієнтованого спілкування конкретизуються серіями окремих стратегій, які добираються за критеріями комунікативних інтенцій і завдань спілкування й дають змогу учасникам комунікативного акту покроково реалізувати мовленнєвий намір, комунікативну мету й цілі (Бігич та ін., 2013: 445–451; Терещук, 2013: 72–73).

На основі досліджень І. Семеряк (Семеряк, 2016: 36–37) вважаємо, що в контексті проблеми формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні ІТ-фахівців доцільно використовувати такі групи вербальних адресатно-орієнтованих стратегій:

– інформативні;

– спонукальні;

– емоційно-діяльнісні;

– оцінно-діяльнісні;

– кооперативні;

– стратегії самопрезентації.

Своєю чергою група інформативних стратегій професійно орієнтованого спілкування ІТ-фахівців представлена такими стратегіями: повідомлення, інформування, запиту інформації, опису, розповіді, пояснення, інструктажу, нагадування, уточнення тощо (Семеряк, 2016: 42–43).

У професійно орієнтованому писемному спілкуванні ІТ-фахівців перелічені інформативні стратегії реалізуються за допомогою таких опорних фраз:

We are looking for IT company who could upgrade and improve security.

Would it be possible for us to have...

The order № DR4316 has now been completed and sent to New Jersey Docks.

До групи спонукальних стратегій відносять стратегії спонукування учасника комунікативного акту до участі в процесі спілкування; спонукування до спільних дій, рекомендації, поради, переконання, запевнення, обіцянки, вмовляння, примусу, вимагання, аргументації, прохання, скарги та інші. (Семеряк, 2016: 42–43).

Перелічені спонукальні стратегії в контексті професійно орієнтованого писемного спілкування ІТ-фахівців реалізуються за допомогою таких опорних фраз:

It would also be helpful if you could...

We would be prepared to review it.

We would like you to ensure prompt delivery.

Групу емоційно-діяльнісних стратегій презентують стратегії висловлення емоцій, а саме позитивного (негативного, байдужого) ставлення, симпатії, антипатії, задоволення, впевненості, невпевненості та інших. (Семеряк, 2016: 42–43; Терещук, 2013: 36).

У професійно орієнтованому писемному спілкуванні ІТ-фахівців емоційно-діяльнісні стратегії представлені такими опорними фразами:

We were impressed by...

We think you have made an excellent choice.

We would be glad to accept...

Групу оцінно-діяльнісних складають стратегії висловлення оцінки: позитивної (негативної) думки; компліменту, схвалення, докору, похвали, осуду та інші (Семеряк, 2016: 42–43; Терещук, 2013: 36).

Серед прикладів опорних фраз, які допомагають реалізувати оцінно-діяльнісні стратегії в професійно орієнтованому писемному спілкуванні ІТ-фахівців, можемо навести такі:

It will be appreciated if you can...

We are pleased to say that...

It leaves much to be desired.

It isn't worth doing it.

До групи кооперативних зараховують стратегії: привітання, обміну репліками на професійно значущі теми, висловлення інтересу до іншого учасника комунікативного акту, пояснення причини припинення спілкування, висловлення вдячності, побажання знову побачитись, призначення зустрічі, прощання, почергова участь у комунікації, вибачення, подяка, запит інформації, привернення уваги комуніканта, обмеження часу, підтримування комунікативного інтересу, ухилення від обговорення певних аспектів проблеми, мовчання, висловлення згоди чи незгоди та інші. (Семеряк, 2016: 42–43; Грайс, 1985; Радюк, 2013: 238).

До прикладів опорних фраз, які допомагають реалізувати кооперативні стратегії у професійно орієнтованому писемному спілкуванні ІТ-фахівців, належать:

Dear Sir...

We would be grateful if you could...

Thank you for your email.

We are pleased to receive your enquiry.

We are pleased to hear that you...

You can see that...

We think you have made an excellent choice.

We regret to say that...

We feel that ... will give you more of an idea.

As instructed by you on the issue of...

Back to a mesh system, you can...

Стратегії самопрезентації І. Семеряк розглядає як провідні комунікативні стратегії майбутніх програмістів (що належать до професійної групи ІТ-фахівців) (Семеряк, 2016: 39). Стратегії самопрезентації мають на меті конструювання позитивного професійного іміджу завдяки коректному вибору й застосуванню відповідних мовних засобів і мовленнєвих моделей.

Прикладами опорних фраз, які представляють стратегії самопрезентації в професійно орієнтованому письмі ІТ-фахівців, можуть слугувати:

We are writing to you on behalf of...

We are a leading Ukrainian IT company that...

Our company has a reputation for excellence in web design.

Науковці виділяють такі ключові характеристики комунікативних стратегій, як гнучкість (у процесі реалізації комунікативного акту комунікативні стратегії зазнають коригувань), динамічність, пряма залежність від мовленнєвих дій опонента, ситуацій професійно орієнтованого спілкування і контексту (Мельник, 2011: 378).

Комунікативні тактики вважаються представниками лінгвістичної науки механізмами реалізації комунікативних стратегій. Науковці (Бацевич, 2004; Винник, 2012; Семенюк, 2009: 172–175) розглядають їх як сукупність практичних кроків у реальному процесі мовленнєвої взаємодії, мовленнєві прийоми, які допомагають реалізувати певний мовленнєвий намір і досягти комунікативної мети й поставлених цілей у конкретних ситуаціях спілкування.

Компенсаторні стратегії належать до мовленнєвих стратегій, що в процесі спілкування залучаються з метою компенсації комунікативних невдач, які можуть виникати в учасників комунікативного акту через недостатній рівень сформованості одного або більше компонентів цільової мовної чи мовленнєвої компетентності. До компенсаторних стратегій належать такі:

а) перефразування (заміна лексичних одиниць, граматичних структур, мовленнєвих моделей);

б) повторювання;

в) внесення певних змін у реєстр і стиль;

г) внесення певних змін у зміст повідомлення та інші (Канейл, Свейн, 1981).

Офіційне англійське професійно орієнтоване писемне спілкування ІТ-фахівців, домінуючими жанрами якого є ділове листування електронною поштою та звіти, у загальних рисах відображає правила епістолярного жанру й характеризується домінуванням прагматичної установки, превалюванням офіційного стилю, стандартизованістю, інформаційною насиченістю, структурно-сисловою цілісністю та зв'язністю (Бугайчук).

Прагматична установка є матеріалізованим у тексті усвідомленим комунікативним наміром адресата здійснити відповідний вплив на адресанта (Брандес, 2001). У контексті реалізації офіційного ділового листування прагматична установка полягає в досягненні конкретного результату писемного спілкування – офіційної домовленості й апелює до конкретних дій (Суханова, 1984: 10). Такий конкретний результат досягається засобами експліцитного чи імпліцитного впливу адресанта на адресата (Суханова, 1984: 11). Під експліцитним впливом маємо на увазі безпосереднє спонукання суб'єкта вербального впливу до дії, під імпліцитним – прихований вплив через інформацію, представлену в тексті листа.

Про успішність реалізації комунікативного акту офіційного ділового спілкування свідчить сприйняття адресатом прагматичної установки

ділового листа. І. Суханова акцентує на тому, що комунікативні акти взаємопов'язані, відтак успішність реалізації окремих комунікативних актів залежить від успішності реалізації інших комунікативних актів, безпосередньому пов'язаних між собою. Отже, стратегія комунікації у сфері ділового письма зорієнтована на виклик реакції адресата. Така реакція адресата залежить від змісту ділового листа, у тому числі актуалізації змісту й форми його викладу, зокрема від добору мовних засобів (Суханова, 1984: 15).

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що ефективність процесу формування в майбутніх ІТ-фахівців англійської лексичної компетентності безпосередньо залежить від умінь коректно використовувати зазначені вище комунікативні стратегії, які є важливим і невіддільним кроком засвоєння іншомовної лексики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія, 2004. 342 с.
2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. URL: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/s>.
3. Биконя О. П. Теоретико-методичні засади самостійної поза-аудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей : дис. ... док. пед. наук : 13.00.02 ; Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2017. 531 с.
4. Бігич О. Б. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів / За заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
5. Білоус С. В. Навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)». Київ, 2017. 228 с.
6. Брандес М. П. Предпереводческий анализ текста : учебное пособие для студентов. Москва : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. 223 с.
7. Бугайчук К. Л. Електронний підручник: поняття, структура, вимоги. URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua>.
8. Винник О. Ю. Комунікативні стратегії і тактики впливу на адресата в сучасному англійському дискурсі програмування : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови» ; Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2012. 20 с.
9. Грайс Г. П. Логика и речевое общение. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва : Прогресс, 1985. Вып. 16. С. 217–283.
10. Мельник І. В. Типи комунікативних стратегій. *Studia Linguistica*. 2011. Вип. 5. С. 377–380.
11. Оконь В. Введение в общую дидактику. Варшава, 1987. 384 с.
12. Радюк А. В. Кооперативные коммуникативные стратегии и тактики как средства гармонизации английского делового дискурса. *Вестник МГИМО-Университета*. 2013. № 1. С. 236–240.
13. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації : підручник. Київ : ІнЮре, 2009. 276 с.
14. Семеряк І. З. Соціокогнітивний підхід до формування стратегій іншомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх програмістів з використанням Інтернету: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2016. 188 с.
15. Суханова И. Д. Композиционно-структурные и лингвостилистические параметры текстов жанра коммерческой корреспонденции английского языка : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. Москва, 1984. 260 с.
16. Терещук Д. Г. Формування у студентів філологічних спеціальностей іншомовних комунікативних стратегій з використанням мовленнєвих симуляцій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)». Тернопіль : ТНПУ, 2013. 259 с.
17. Черниш В. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англійської компетентності в говорінні : автореф. дис. ... на здобуття наукового ступеня д. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» ; Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2015. 46 с.
18. Canale M., Swain M. A Theoretical Framework for Communicative Competence / A. Palmer, P. Groot, G. Trosper (Eds). *The construct validation of test of communicative competence*. 1981. P. 31–36.

REFERENCES

1. Batsevych F. S. *Osnovy komunikatyvnoi lingvistyky* [Basis of communicative linguistics : textbook]. Kyiv: Academia, 2004. 342 p. (Alma-mater) [in Ukrainian].
2. Batsevych F. S. *Slovyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii* [Dictionary of terms of intercultural communication]. URL: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/s>. [in Ukrainian].

3. Bykonіa O. P. Teoretyko-metodychni zasady samostiynoi poza-audytornoi roboty z angliyskoi movy studentiv ekonomichnykh spetsialnostey [Theoretical-methodological backgrounds of individual extra-curricular work in English of students of economic specialties] : dys. ... doct. ped. s. : 13.00.02. Kyiv nats. ling. univ., 2017. 531 p. [in Ukrainian].
4. Bigych O. B. et al. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoria i praktyka [Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice] / S. Yu. Nikolaeva. Kyiv : Lenvit, 2013. 590 p. [in Ukrainian].
5. Bilous S. V. Navchannia maybutnikh filolohiv anhliyskoho usnogo monolohichnogo persuazuvnogo movlennia [Teaching future linguists oral monological persuasive speech] : dys. ... kand. ped. sc. 13.00.02. Kyiv, 2017. 228 p. [in Ukrainian].
6. Brandes M. P. Predperevodcheskiy anazis teksta [Pre-translation text analysis]. Moscow : NVS-TEZAURUS, 2001. 223 p. [in Russian].
7. Buhaychuk K. L. Elektronnyy pidruchnyk: poniattia, struktura, vymohy [Electronic textbook: concept, structure, requirements]. URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua>. [in Ukrainian].
8. Vynnyk O. Yu. Komunikatyvni stratehii i taktyky vplyvu na adresata v suchasnomu anhlo-movnomu diskursi prohramuvannia [Communicative strategies and tactics of influencing the addressee in modern English speaking programming discourse] : avtoref. dys. ... kand. filol. sc. : 10.02.04 ; Lvivskiy natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka. Lviv, 2012. 20 p. [in Ukrainian].
9. Hrays H. P. Lohika i rechevoe obschenie [Logics and speech communication]. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike*. Moscow : Progress, 1985. Vyp. 16. P. 217–283 [in Russian].
10. Melnyk I. V. Typy komunikatyvnykh stratehiy [Types of communicative strategies]. *Studia Linguistica*. 2011. Vyp. 5. P. 377–380 [in Ukrainian].
11. Okon V. Vvedenie v obschuyu didaktiku [Introduction to general didactics]. Varshava, 1987. 384 p. [in Russian].
12. Radyuk A. V. Kooperativnye kommunikativnye strategii i taktiki kak sredstva garmonizatsii angliyskogo delovogo diskursa [Cooperative communicative strategies and tactics as means of harmonization of English official discourse]. *Vestnik MGIMO-Universiteta*. 2013. № 1. P. 236–240 [in Russian].
13. Semenyuk O. A. Osnovy teorii movnoi komunikatsii [Basics of theory of language communication]. Kyiv : InYure, 2009. 276 p. [in Ukrainian].
14. Semeriak I. Z. Sotsiokohnityvnyi pidkhid do formyvannia stratehiy inshomovnogo profesiyno orientovanoho spilkuvannia maybutnikh prohramistiv z vykorystanniam internetu [Sociocognitive approach to formation of strategies of foreign language professionally oriented communication of prospective programmers using the Internet] : dys. ... kand. ped. sc. : 13.00.02. Ternopil, 2016. 188 p. [in Ukrainian].
15. Sukhanova I. D. Kompozitsionno-strukturnye i lingvisticheskie parametry tekstov zhanra kommercheskoy korrespondentsii angliyskoho yazyka [Compositional-structural and lingo-stylistic parameters of texts of genre commercial correspondence of the English language] : dis. ... kand. filol. sc. : 10.02.04. Moscow, 1984. 260 p. [in Russian].
16. Tereshchuk D. H. Formyvannia u studentiv filolohichnykh spetsialnostey inshomovnykh komunikatyvnykh stratehiy z vykorystanniam movlennievnykh symuliyatsiy [Building in students of linguistic specialties foreign language communicative strategies by using speech simulations] : dys. ... kand. ped. sc. : 13.00.02. Ternopil : TNPU, 2013. 259 p. [in Ukrainian].
17. Chernysh V. V. Teoretyko-metodychni zasady formyvannia u maybutnikh uchyteliv profesiyno orientovanoi anhlo-movnoi kompetentnosti v hovorinni [Theoretical-methodological background of building in future teacher professionally oriented English language competence in speaking] : avtoref. dys. ... na zdobuttia naukovooho stupenia doct. ped. n. : 13.00.02 ; Kyivskiy natsionalnyi lingvistychnyi universytet. Kyiv, 2015. 46 p. [in Ukrainian].
18. Canale M., Swain M. A Theoretical Framework for Communicative Competence / A. Palmer, P. Groot, G. Trosper (Eds). *The construct validation of test of communicative competence*. 1981. P. 31–36.

Галина ШЕЛЕСТ,

orcid.org/0000-0003-4610-6292

старший викладач кафедри української мови та слов'янської філології

ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»

(Маріуполь, Донецька область, Україна) fedotovajs86@gmail.com

ЧИТАННЯ ЯК ОДИН З АСПЕКТІВ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Стаття присвячена актуальній проблемі вивчення української мови як іноземної. Увагу приділено читанню як процесу мовленнєвого спілкування. У статті основну увагу зосереджено на розробленні сучасних методів викладання української мови як іноземної, а також визначено теоретичну сутність розуміння методу читання для вивчення мови.

Доведено, що читання як один з аспектів вивчення української мови як іноземної вимагає диференційного навчання, використання сучасних технологій, що підвищують ефективність вивчення української мови як іноземної, а пошук різних форм навчання передбачає вплив педагога на діяльність учня/студента й залучення його до активної навчально-практичної діяльності.

З'ясовано, що на сучасному етапі відчутний посилений інтерес до української мови як мови-носія українсько-го суспільства, а отже, посилюється інтерес до вивчення української мови. Для успішного вивчення української мови сьогодні вимагає розроблення й пошуку нових методів і прийомів вивчення української мови як іноземної.

Матеріалом для дослідження обрано читання як форму вивчення української мови як іноземної. Основу читання становить самостійна робота учня/студента, індивідуальний підхід до об'єкта дослідження, розуміння прочитаного тексту (літературно-художнього чи науково-популярного твору), уміння логічно мислити, отримувати й практично реалізувати отриману інформацію.

Опрацьовано проблематику вивчення української мови як іноземної, проблематику створення нових навчальних підручників, посібників, методичних рекомендацій, які б допомогли у вивченні української мови як іноземної, проблематику читання й розуміння текстів українською мовою іноземними учнями/студентами.

Визначено основні прийоми для успішного розуміння прочитаного тексту як однієї з основних ланок у вивченні української мови як іноземної. Розкрито причини запровадження читання як необхідної умови вивчення української мови як іноземної в сучасну лінгводидактичну науку.

З'ясовано, що важливу роль в успішному вивченні української мови як іноземної відіграє вміння осмислити підтекст твору; цьому сприяє нагадування окремих деталей, використання наскрізного повторення протягом змістового фрагмента тексту з будь-якої кількості слів, використання символів, посилання на певний факт тощо. Пошук різних форм навчання передбачає вплив педагога на діяльність учня/студента й залучення його до активної навчально-практичної діяльності й успішної реалізації кінцевої мети – вивчення української мови.

Ключові слова: *методика вивчення української мови як іноземної, читання, диференційне навчання, методи й прийоми, текст, підтекст.*

Galyna SHELEST,

orcid.org/0000-0003-4610-6292

Senior Lecturer at the Departments of Ukrainian Language and Slavic Philology

State Higher Education Institution "Pryazovskyi State Technical University"

(Mariupol, Donetsk region, Ukraine) fedotovajs86@gmail.com

READING AS ONE OF THE ASPECTS OF UKRAINIAN LANGUAGE STUDYING AS A FOREIGN ONE

The article considers the problem of Ukrainian language studying as a foreign one which is of actual importance.

It emphasizes on reading as a process of language communication. Closer attention is paid to the developing of contemporary methods of Ukrainian language teaching as a foreign one. Theoretical core of reading method understanding while studying Ukrainian is also defined.

It is proved that reading as one of the aspects of Ukrainian language teaching as a foreign one requires differentiated instruction, the use of up-to-date technologies which improves the efficiency of Ukrainian language studying as a foreign one, whereas the search for different forms of studying provides for lecturer's influence on students'/pupils' activity and their engagement into active educational and practical work.

It was found that there is an increasing interest to Ukrainian as a language of Ukrainian-speaking community as well as increasing interest to Ukrainian language studying. At present time successful studying of Ukrainian requires developing and search for new methods and tools of Ukrainian language studying as a foreign one.

Reading was chosen as a material to research the forms of Ukrainian language studying as a foreign one. Independent work of students/pupils, individual approach to the object of study, logical thinking skills, understanding of the text read (fiction or non-fiction), obtaining and practical applying of the information shapes the basis for reading.

The challenges concerning Ukrainian language studying as a foreign one, creating new textbooks, handbooks and methodical recommendations which will be of great help while studying Ukrainian as a foreign language, issues of reading and understanding Ukrainian texts by foreign students/pupils are considered.

The main methods and tools as for successful understanding the texts read as one of the basic stages of Ukrainian language studying as a foreign one are defined. The reasons for reading introduction as a necessary element of Ukrainian language studying in present-day linguistics and didactics are revealed.

It was found that the skill to comprehend the connotation of a text plays the profound role in the process of successful Ukrainian language studying as a foreign one. This is supported by reminding the specific details, use of repeating a number of words several times within the meaningful piece of a text, use of symbols, reference to the factual information etc. The search for different forms of teaching provides for lecturer's influence on practical and independent activity of students/pupils which promotes successful realization of Ukrainian language studying as the final objective.

Key words: linguistics and didactics, Ukrainian language studying as foreign one, differentiated instruction, text, subtext, methods and tools.

Постановка проблеми. Українська мова на сучасному етапі культурно-історичного розвитку являє собою унікальний код духовної культури нації. Сьогодні неможливо досліджувати й викладати українську мову без урахування того, що Україна все більше затверджується на геополітичній карті світу й інтегрується в європейські та світові структури. Звідси посилений інтерес до України як держави, до української мови як важливого ідентифікатора нації й елементу націєтворчого процесу.

Отже, методика викладання української мови як іноземної вимагає нових форм, методів, прийомів і підходів для успішного вивчення української мови іноземними громадянами. Перед викладачем постає питання відбору навчального матеріалу, системи тренувальних вправ, текстів для читання тощо.

Аналіз досліджень. Проблемі вивчення української мови як іноземної присвятили свої дослідження В. Бадер, Л. Бей, К. Брунер, І. Зозуля, В. Корженко, І. Кочан, М. Опанасюк, О. Простиська, О. Туркевич та інші науковці. О. Туркевич виокремлює головні етапи формування методики вивчення української мови (Туркевич, 2010: 140). Л. Бей та О. Тростинська, наприклад, наголошують на необхідності враховувати психолого-педагогічні й соціально-педагогічні аспекти під час вивчення української мови як іноземної, а також рівень знань на момент навчання тощо (Бей, Тростинська, 2008: 43).

Аналіз теоретичного й практичного матеріалу лінгвістів і методистів відображено в працях О. Глебової, Т. Чижової, К. Бархіна та інших. Розвиток комунікативної культури в процесі навчання розглядається в працях А. Арутюнової, С. Рубіштейна та інших.

Виходять друком також нові підручники, посібники, методичні поради й указівки, які допомагають

у вивченні української мови як іноземної та дають можливість використовувати цей теоретичний і практичний матеріал на заняттях. Це, наприклад, «Учебник украинского языка. Уровень А 1» (Лесная, 2010), «Українська мова для іноземних студентів 1–4 курсів» (Арделян, 2010), «Українська мова для іноземних студентів» (Винник та ін., 2013) та інші.

Завдання статті – визначити основні методичні прийоми у вивченні української мови як іноземної; виділити особливості процесу читання як однієї з форм вивчення мови; окреслити коло розуміння прочитаного тексту учнем/студентом; розглянути методи організації ситуативно-тематичного подання матеріалу, створення навчально-мовленнєвих і проблемних ситуацій на заняттях з української мови; визначити фактори розуміння прочитаного тексту.

Виклад основного матеріалу. Читання є однією зі складових поняття «розвиток мовлення», це процес, який присутній на всіх етапах вивчення мови. Інколи вміння читати й добре розуміти прочитаний текст є головною й необхідною метою вивчення іноземної (нерідної) мови.

Є певне коло людей, які зацікавлені в умінні читати, розуміти текст (учені, фахівці різних галузей науки й техніки), для них читання – це єдина мета вивчення мови.

Вважається, що людина, яка добре говорить іноземною мовою, зможе легко прочитати й зрозуміти текст. Але це не завжди так. Дійсно, навчитися читати легше, ніж навчитися писати й говорити іноземною мовою. Тому так різняться підходи до навичок читання й розуміння на слух. І тому так важливо диференціювати читання від усного мовлення, письма тощо.

Що означає уміти читати? Насамперед, це розуміти прочитаний текст.

Уміння читати складається з техніки читання (правильна вимова слів, словосполучень, розу-

міння їх значень тощо) і розуміння прочитаного. Допоки техніка читання не засвоєна учнем/студентом, зміст прочитаного залишається незрозумілим, складним. Процес читання також вимагає вміння користуватися словником, граматичним довідником. Важливим є вміння відчувати мову.

Читаючи текст, учень/студент часто не розуміє його зміст, тому що всю увагу зосереджено на процесі читання. Тому на початковому етапі навчання увага приділяється техніці читання, зв'язкам між словами, семантиці окремих слів. Завдання педагога на цьому етапі – намагатися скеровувати увагу на зміст прочитаного. Для цього існує в методиці багато прийомів: підкреслювання в тексті ключових слів, пояснення в процесі читання незрозумілих слів, демонстрація ілюстрацій до прочитаного тексту, підбір завдань, які допомогли б знайти в прочитаному тексті відповіді на питання тощо.

Напрацювання навичок правильної вимови, уміння читати текст з дотриманням змістових пауз і наголосів сприятимуть кращому розумінню тексту вже на перших заняттях.

Викладачеві слід ретельно готувати тексти для первинного читання, особливо на початковому етапі. Педагог має акцентувати увагу на заголовку до тексту, роз'яснювати значення назви, яка часто відображає основну думку або зміст твору. Незнайомі слова з тексту викладач може записати на дошці, а учень/студент – у зошит. Також перед читанням буде доречним виконання завдань, наприклад: «Прочитайте і знайдіть слова, які позначають...», «Підберіть антоніми (синоніми) до слів...», «Знайдіть спільнокореневі слова до слова...», «Прочитайте і знайдіть слова, які мають той самий корінь, що й слово...» тощо.

Поширеним серед методистів є прийом прослуховування тексту в грамзапису, а потім у виконанні педагога. Це так зване «зразкове» читання. При такому прослуховуванні учні/студенти сліdkують за текстом, тим самим чують інтонацію, акцентують увагу на правописі й вимові того чи іншого слова.

Отже, робота над текстом має на меті розвиток усного мовлення й уміння читати й розуміти текст.

Прагнення отримати високий результат у вивченні української мови як іноземної передбачає оволодіння належною технікою читання й свідоме розуміння прочитаного тексту.

Читання як процес мовленнєвого спілкування охоплює такі компоненти: техніку читання й розуміння змісту прочитаного тексту. Саме в розумінні тексту реалізується мета читання. У комунікатив-

ному плані розуміння прочитаного визначається як здатність учня/студента правильно розташовувати отриману інформацію, адекватно спрямовувати отриману думку у власну свідомість, але без суттєвої втрати змісту.

Читання характеризується узагальненням конкретних предметів або явищ; учень/студент порівнює отриману інформацію з системою понять, які йому вже були відомі. У процесі опанування будь-яких видів читання (навчальне, ознайомче) важливо з'ясувати, який рівень показників розуміння тексту є достатнім, щоб читання стало засобом спілкування.

До категорій розуміння тексту відносять повноту розуміння, глибину й точність.

Повнота розуміння тексту залежить від декількох факторів: мети читання, складності мови тексту, від обізнаності учня/студента у відповідній галузі знань, від володіння мовним і мовленнєвим матеріалом. Рівень повноти розуміння тексту є величиною змінною й залежить від комунікативного завдання читання.

Для успішного виконання багатьох завдань достатнім є різний рівень повноти розуміння. Наприклад, для навчального читання необхідно розуміння 90–95% тексту, а для ознайомчого – 75%. Отже, щоб визначити необхідний рівень повноти розуміння, необхідно з'ясувати, розуміння якої інформації внесено до цього обсягу.

Учень/студент має розрізняти в тексті головну й другорядну інформацію, уміти визначити основну думку прочитаного тексту, зрозуміти найважливіші факти, які конкретизують основну думку та є суттєвими у визначенні й розумінні змісту тексту.

Точність розуміння тексту передбачає адекватне сприйняття інформації учнем/студентом. Якщо ж основна думка тексту буде сприйнята неточно, то це призведе до порушення процесу комунікації.

Розуміння прочитаного тексту передбачає не тільки розуміння фактичного змісту, але й деяку інтерпретацію його. Учень/студент після завершення читання оцінює отриману інформацію, порівнює її з набутими знаннями, знайомитися з новою лексикою, новими поняттями.

Глибину розуміння тексту можна визначити за способами інтерпретації, що відповідають меті будь-якого виду читання.

Оцінюючи отриману в процесі читання інформацію слід враховувати такі її якості:

- цінність інформації (нова або вже відома);
- можливе застосування цієї інформації;
- перспективність отриманої інформації.

Отже, учень/студент повинен володіти такими вміннями й навичками:

- уміти визначати основну думку тексту;
- розуміти основну думку тексту;
- уявляти ймовірне змістове продовження;
- уміти оцінювати отриману інформацію.

Допомагають навчити розуміти текст спеціальні прийоми:

- правильно поставлене питання до тексту, пошук відповіді у змісті тексту, правильна відповідь;
- складання плану у формі односкладних називних речень, тез як результат поділу матеріалу на змістові частини;
- послідовність і зв'язок між собою й текстом.

Незалежно від стильової приналежності тексту розуміння під час читання пов'язане з логічним аналізом, який полягає в особливому підборі й класифікації матеріалу за змістом, складністю тощо.

Викладачеві слід пам'ятати, що під час вибору текстів, які сприяли б розумінню прочитаного, необхідно враховувати такі фактори, як:

- інформаційна насиченість тексту;
- композиційно-логічна структура тексту;
- правильна організація концентрації уваги на зміст тексту, а не форму;
- рівень володіння технікою читання;
- рівень наближення системи понять учня/студента до системи понять, яка розкривається в тексті.

Обирати тексти можна за різними напрямками та змістом (краєзнавчим, культурним, історичним, географічним, природничим тощо).

Основні принципи, що допоможуть розумінню навчального тексту:

- диференційований підхід до навчальних текстів;
- відповідність системи вправ з видом читання;
- дотримання певної послідовності в процесі роботи над текстом.

Вдало підібрані тексти допоможуть досягти головної мети навчання – навчити учня/студента отримувати інформацію максимально повно, розуміти й осмислювати її, тобто володіти українською мовою в комунікативному аспекті. У таких вправах будуть доречні різні прийоми, які сприятимуть адекватному осмисленню прочитаного тексту.

Успішними є вправи, що мають характер питання-відповіді. Такі вправи вимагають самостійного розуміння матеріалу, концентрують увагу учня/студента на основних складових тексту, дають можливість порівнювати матеріал з

попередньо засвоєним, сприяють розв'язанню різних проблемних текстових ситуацій. Підтекстові запитання допомагають учню/студенту використовувати для відповіді зміст усього тексту, формулювати висновки в процесі читання.

Складання плану у формі питань привчає учня/студента відзначати невисловлені, але важливі думки. Ці думки доповнюють ті, що закодовані в тексті.

Приблизні питання, які може використати викладач.

1. Знайдіть у прочитаному абзаці речення, що несуть основне навантаження.

2. У поданих реченнях знайдіть слова, що несуть основне смислове навантаження.

3. У процесі читання знайдіть факти, що вказують на деталі поставленого питання.

4. Знайдіть факти, на підставі яких автор формулює висновки. Дайте відповідь, чи дають ці факти підстави для узагальнювального висновку.

5. Прочитайте текст, визначте, на скільки частин його можна поділити й чому присвячена кожна його частина (вступ, постановка проблеми, висновки, пропозиції тощо).

6. Прочитайте текст, поділіть його на змістові частини, що розкривають зміст окремих підтем, дайте їм заголовки.

7. Прочитайте текст, укажіть речення, в яких найбільш чітко висловлено основну думку.

8. Прочитайте абзац, сформулюйте його основну думку одним реченням.

9. У процесі читання складіть план до тексту у формі запитань (називних речень, тез).

10. У процесі читання визначте нові для вас факти й думки та знайомі вам факти й думки. Запишіть їх окремо.

11. У процесі читання знайдіть відповіді на поставлені запитання.

12. Уявіть імовірне змістове продовження (завершення) тексту.

Висновки. Отже, для успішної реалізації поставленої мети – навчити учня/студента читати й розуміти прочитаний текст – слід звернути увагу на такі чинники:

- текст необхідно підбирати з урахуванням мовної й мовленнєвої підготовки учня/студента;
- необхідно вчити учня/студента усвідомлювати прочитане, визначати способи отримання інформації, її відбір, що допоможе учню/студенту створити власну програму дій;
- основоположним фактором у роботі над мовленнєвим матеріалом у процесі навчання є змістовий аналіз тексту, тобто з'ясування його інформативного змісту на різних рівнях.

З досвіду вчених-методистів незаперечним є той факт, що не існує якогось одного універсального методу, прийому або вміння чи навички, застосування яких на практиці дало б високий результат.

У процесі роботи над текстом необхідно сформувати такі вміння й навички:

– отримання інформації на основі прогнозування (за назвою тексту, за змістом, за першим і останнім реченням абзацу тощо);

– отримання основної інформації в процесі ознайомчого читання відповідно до теми тексту;

– отримання інформації на основі структурного аналізу (тексту, абзацу тексту).

Запропоновані методи й прийоми, які можуть бути використані під час роботи над текстом, допоможуть подоланню мовного й мовленнєвого бар'єра, самостійно здобувати знання в процесі роботи над текстом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Туркевич О. Становлення термінологіки методики викладання української мови як іноземної (на матеріалі діаспорних навчальних посібників). *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : збірка наукових праць. Львів, 2010. Вип. 51 С. 75–180.
2. Бей Л. Б., Тростинська О. М. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів. *Вісник Харківського Національного університету ім. В. Н. Каразіна*. 2008. № 12. С. 42–49.
3. Лесная Г. М. Украинский язык для стран СНГ : учебник. Москва : РГТУ, 2010. 368 с.
4. Туркевич О., Палінська О. Триступеневий підручник з української мови як іноземної на основі комунікативного підходу. *Діаспора як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті. Українська діаспора у світовій цивілізації* : праці II міжнар. наук.-практ. конф., Львів. 18–20 червня 2008 р. С. 229–230.
5. Кочан І., Захлопана Н. Українська лінгводидактика в іменах : словник-довідник. Львів, 2011. 236 с.
6. Корженко В. Я. Опанасюк М. М. Інноваційні методи викладання української мови як іноземної у технічному університеті. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2011. № 1. С. 152–155.

REFERENCES

1. Turkevych O. Stanovlennja terminoleksyky metodyky vykladannja ukrajinsjkoji movy jak inozemnoji (na materialii diaspornykh navchaljnykh posibnykiv) [Formation of the terminology of teaching methodology of Ukrainian as a foreign language (based on diaspora textbooks)]. *Teorija i praktyka vykladannja ukrajinsjkoji movy jak inozemnoji. Zb. nauk, pracj.* 2010. 51, 75–180 [in Ukrainian].
2. Bej L. B., Trostynsjka O. M. Problemy vykladannja ukrajinsjkoji movy riznym kateghorijam inozemnykh studentiv [Problems of teaching Ukrainian to different categories of foreign students]. *Visnyk Kharkivsjkogho Nacionaljnogho universytetu im. V. N. Karazina*. 2008. № 12. P. 42–49 [in Ukrainian].
3. Lesnaya G. M. *Ukrainskij yazyk dlya tran SNG. Uchebnik* [Ukrainian language for the CIS countries : textbook]. Moskva : Rossiyskij gosudarstvennyj tekhnologicheskij universitet, 2010 [in Russian].
4. Turkevych O., Palinsjka O. Trystupenevyj pidruchnyk z ukrajinsjkoji movy jak inozemnoji na osnovi komunikatyvnogho pidkhodu [A three-step textbook on Ukrainian as a foreign language based on a communicative approach] *Diaspora jak chynnyk utverdzhennja derzhavy Ukrajina u mizhnarodnij spiljnoti. Ukrajinsjka diaspora u svitovij cyvilizaciji* : II Mizhnarodna naukovopraktychna konferencija. June 18–20. 2008. Ljviv. 229–230 [in Ukrainian].
5. Kochan I. Zakhljupana N. *Ukrajinsjka linghvodydaktyka v imenakh: slovnyk-dovidnyk* [Ukrainian Linguistics in Names : Dictionary Directory]. Ljviv. [in Ukrainian].
6. Korzhenko V. Ja. Opanasjuk M. M. Innovacijni metody vykladannja ukrajinsjkoji movy jak inozemnoji u tekhnichnomu universyteti [Innovative methods of teaching Ukrainian as a foreign language at a technical university]. *Visnyk Vinnycjkogho politekhnichnogho instytutu*. 2011. № 1. 152–155 [in Ukrainian].

УДК 811.161.2 (07)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204606>**Людмила ШЕРЕМЕТА,**
*orcid.org/0000-0001-6567-0484*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української мовиТернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського
(Тернопіль, Україна) sheremeta@tdmu.edu.ua**НАУКОВИЙ ВНЕСОК О. М. БІЛЯЄВА
В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ**

У статті здійснено історико-методичне дослідження наукової спадщини відомого педагога в галузі лінгводидактики О. М. Біляєва. Установлено, що до провідних напрямів педагогічної діяльності вченого належать загальні питання методики навчання української мови. На основі аналізу наукових праць О. М. Біляєва, детального дослідження наукових матеріалів та матеріалів методичної літератури проаналізовано становлення, розвиток і сутність педагогічних ідей ученого. Встановлено, що їх формування залежало від багатьох чинників, провідне місце серед яких займають: особливості розвитку лінгводидактики в період наукової діяльності методиста; вигоди удосконалення методики навчання мови; запити суспільства; збагачення програм із рідної мови.

Окреслено науково-методичну діяльність О. М. Біляєва в теорії та практиці навчання мови у школі: участь у розробках лінгводидактичних концепцій шкільної мовної освіти, державних мовних проєктів, стандартів, програм. Учений визначив зміст шкільного курсу української мови, охарактеризував його побудову, подав методичні рекомендації, які пропонуються вчителям-словесникам з метою удосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі.

Особливе місце в науковій спадщині О. М. Біляєва відведено питанням сучасного уроку української мови як основної форми організації навчання, методів і засобів навчання мови у школі, блочному структуруванню мовного матеріалу у процесі засвоєння знань, формування умінь і навичок. Доведено, що вчений розробив лінгводидактичні основи сучасного уроку української мови у школі; запропонував основні типи уроків (навчання (замість пасивної «подачі») новому матеріалу, закріплення знань і навичок, узагальнення й систематизація вивченого матеріалу, повторення певної теми (розділу), перевірки та контролю якості, аналіз контрольних робіт); описав їх структуру – зовнішню і внутрішню організацію, технологію уроків української мови.

Зроблено аналіз методики навчання різним аспектам мови, запропонованої О. М. Біляєвим, підтверджена дієвість її застосування на сучасному етапі вивчення мови у школі. Визначено поняття «розвитку зв'язного мовлення», перераховано основні його напрямки; визначено поняття усного та писемного мовлення, названі їх особливості та шляхи використання.

Ключові слова: лінгводидактична спадщина, теорія і практика навчання мови, форми організації навчання, методи й засоби навчання, науково-методична діяльність, розвиток зв'язного мовлення.

Liudmyla SHEREMETA,*orcid.org/0000-0001-6567-0484*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Language

Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University

(Ternopi, Ukraine) sheremeta@tdmu.edu.ua**SCIENTIFIC CONTRIBUTION BY O. M. BILIAIEV
IN THE CONTEXT OF MODERN LINGUISTICS**

O. M. Biliaiev did a historical and methodological study of the scientific legacy of a well-known teacher in the field of linguistics. It is established that the leading issues of pedagogical activity of the scientist include general questions of the methodology of teaching Ukrainian. On the basis of the analysis of scientific works of O. M. Biliaiev, a detailed study of scientific materials and methodological literature, the formation, development and essence of pedagogical ideas of a scientist are analyzed. It is established that their formation depended on many factors, the leading among which are: features of the development of linguistics during the scientific activity of the Methodist; requirements for improving the language teaching methodology; society's requests; native language enrichment programs.

Scientific and methodological activity of O. M. Biliaiev in the theory and practice of language teaching at school is outlined: participation in the development of linguistic-educational concepts of school language education, state language projects, standards, programs. The scientist defined the content of the Ukrainian language school course, characterized its construction, provided methodological recommendations, which are offered to teachers and vocabulary teachers in order to improve the educational process in the secondary school.

A special place in the scientific heritage of O. M. Biliaiev is given to the issues of the modern lesson of the Ukrainian language as the main form of the organization of teaching, methods and means of teaching the language at school, the block structuring of language material in the process of learning, formation of skills. It is proved that the scientist developed the linguistic and didactic foundations of the modern lesson of the Ukrainian language at school, offered the basic types of lessons: teaching (instead of passive 'submission') of new material, consolidation of knowledge and skills, generalization and systematization of the studied material, repetition of a certain topic (section) quality accounting, analysis of control works, described their structure - external and internal organization, technology of Ukrainian language lessons.

An analysis of the methodology of teaching different aspects of the language proposed by A.M Biliaiev is made, the effectiveness of its use at the present stage of language learning at school is confirmed. The concept of «development of connected speech» is defined, its main directions are listed; separate concepts of oral and written language, their specific features and ways of use.

Key words: *linguo-didactic heritage, theory and practice of language learning, forms of learning organization, teaching methods and means, scientific and methodological activity, development of connected speech.*

Постановка проблеми. Розвиток педагогічної науки в Україні, зокрема лінгводидактики, на сучасному етапі характеризується пошуком нових і збагаченням актуальних напрямів наукового дослідження. Розв'язання проблем безперервної освіти, перехід до нового, якісного, рівня демократизації та гуманізації середньої школи, спрямування українського суспільства та його освітньо-виховних структур на кардинальне вдосконалення змісту освіти, розробку оптимальних педагогічних технологій та ефективних експериментальних моделей неможливе без визначення внеску окремих видатних особистостей у цей процес. Нова освітня політика передбачає широке використання інноваційних технологій, напрямів і прогресивних підходів до навчання української мови в загальноосвітній школі, вимагає глибокого осмислення ролі наукової спадщини історичних особистостей у формуванні педагогічних концепцій, застосуванні навчально-виховних методів у шкільній освіті. Детальне вивчення наукових поглядів цих постатей, глибоке осмислення історичних процесів, які позначилися на їх науково-педагогічній діяльності, позитивно впливає на вдосконалення лінгводидактики як науки, а також на активне використання здобутих методичних надбань у практиці вивчення мови сучасної загальноосвітньої школи.

Упродовж останніх років щораз частіше в науці актуалізується увага на унікальній лінгводидактичній спадщині відомих учених, національно-виховній скарбниці передового досвіду минулого, який є невичерпним джерелом розвитку педагогічної думки, формування нових методичних поглядів, науково-теоретичних розробок й активнотехнологічних систем. Дослідження творчості й поглядів О. М. Біляєва – досвідченого та компетентного освітянина – є важливим складником загального розвитку методичної думки.

О. М. Біляєв, ґрунтовно обізнаний із методичними поглядами українських та зарубіжних лінгводидактів, творчо використовував їх у своїй науковій діяльності, активно вносив свої ідеї й системно впроваджував їх у практику під час читання лекцій з методики викладання української мови у вищих

зкладах освіти України. Дослідження творчої спадщини О. М. Біляєва як одного з визначних фундаторів вітчизняної методики мови сприяє глибшому осмисленню історії розвитку методичної думки в Україні, яка стосується різних лінгводидактичних аспектів: типів уроків з української мови, їхньої структури, методів і прийомів навчання мови, позакласної роботи тощо.

О. М. Біляєв (1925–2006 роки) брав активну участь у становленні й розвитку методики навчання мови у школі. Діяльність ученого-педагога і методиста дуже багатогранна. Ось далеко не повний список його наукових іпостасей: учитель української мови, доцент, декан історичного факультету Сталінградського інституту (нині Донецький університет – Л. Ш.), професор, старший науковий співробітник, завідувач відділу української мови, заступник директора відділу методики мови Науково-дослідного інституту педагогіки України, старший науковий співробітник сектору методики української та російської мов, завідувач лабораторії навчання української та російської мов, голова вченої спеціалізованої ради із захисту дисертацій, член декількох спеціалізованих рад із захисту дисертацій, а з 1994 року – головний науковий співробітник, член-кореспондент Академії педагогічних наук України.

У творчому доробку О. М. Біляєва понад 200 наукових праць, а саме: монографій, підручників, посібників, статей, доповідей, які мають значну теоретичну і практичну цінність, викликають жвавий інтерес учителів-словесників, викладачів, студентів-філологів та наукових працівників до проблем методики навчання мови.

Аналіз досліджень. Характеристику наукового доробку вченого частково висвітлено в науково-методичних студіях З. П. Бакум, М. І. Пентиліук, Е. Я. Паліхаги, С. Т. Яворської, І. М. Хом'яка, Н. Б. Голуб, Л. П. Кожуховської, Л. І. Кучеренко, Л. І. Мамчур, Г. Т. Шелехової та інших, які стосуються лише окремих аспектів простудійованої ним проблематики, зокрема питань сучасного уроку рідної мови, методів навчання, мовленнєвої культури вчителя-словесника, методики викладання української мови як науки тощо.

Мета статті – описати внесок О. М. Біляєва у становлення й розвиток методики викладання української мови та актуалізації ідей, положень, рекомендацій ученого в контексті сучасної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Опрацювання науково-методичної літератури дало можливість окреслити основні віхи розвитку методики мови й визначити, що наукові основи сучасної лінгводидактики сягають своїм корінням у глибоке минуле. Проте найбільш повно цей процес розгорнувся у ХХ столітті: з'являються теоретичні праці з методики мови, активно впроваджуються нові й ефективні форми й методи роботи, які сприяють розв'язанню важливих проблем навчання мови. Методика навчання української мови постійно розвивається, з одного боку, вона вбирала в себе всі прогресивні ідеї, а з іншого – постійно зверталась до методичної спадщини видатних учених з метою використання їх здобутків у сучасній школі. Формування наукового світогляду О. М. Біляєва відбувалося під впливом вимог і потреб методичної науки, державної мовної політики, а також запитів суспільства в цілому.

Пройшовши шлях від учителя української мови й літератури до видатного вченого, члена-кореспондента Академії педагогічних наук України, він удосконалив систему навчання мови в загальноосвітній школі. Названа система полягає в органічному поєднанні різних аспектів мови – фонетики, лексики, граматики і стилістики; у застосуванні ефективних форм навчання (урок, позакласна робота); у спільній діяльності вчителя й учня (розповідь учителя, бесіда, спостереження за мовою, робота з підручником, вправи тощо).

На основі широкого використання архівних матеріалів та наукових праць Олександра Михайловича встановлено, що до провідних напрямків педагогічної діяльності вченого належать такі:

- питання методики мови (концепція навчання, українська мова у шкільних програмах та підручниках; особливості навчання української мови у школах із російською мовою навчання; психологічні передумови навчання мови; методи, прийоми й засоби навчання; сучасний урок мови; структурування мовного матеріалу блоками);

- питання методики навчання фонетики, граматики (мета, зміст, обсяг, взаємозв'язок у вивченні мовних розділів із правописом, розвитком зв'язного мовлення);

- питання навчання орфографії та пунктуації (передумови засвоєння орфографії);

- розвитку зв'язного мовлення учнів, культури мовлення вчителя-словесника;

- а також вивчення й використання передового педагогічного досвіду.

Глибоко переосмисливши досвід розвитку вітчизняної та зарубіжної методичної думки,

О. М. Біляєв окреслює основні положення лінгводидактичної системи, на якій ґрунтується його методика навчання української мови.

Заслугою О. М. Біляєва є передусім удача спроба визначити основні типи уроків української мови, їх класифікацію та структуру. Підтримуючи погляди С. Х. Чавдарова, учений запропонував шість структурних типів:

- 1) уроки вивчення (замість пасивної «подачі») нового матеріалу;

- 2) уроки закріплення знань і навичок;

- 3) уроки перевірки й обліку якості знань;

- 4) уроки аналізу контрольних робіт;

- 5) уроки узагальнення вивченого;

- 6) уроки повторення певної теми (розділу).

Як нові типи, виокремлено уроки аналізу контрольних робіт та уроки узагальнення й систематизації вивченого. У наукових працях методиста простежуємо поділ уроків на дві групи: аспектні та уроки розвитку зв'язного мовлення. У перших методиках викладання української мови серед загальних вимог до уроку вживається назва «чіткий продуманий план», який визначає послідовність роботи. У своїх монографічних дослідженнях О. М. Біляєв презентує поняття «структура уроку». Принципово новим тут є вперше висвітлене в українській лінгводидактиці питання структури уроків розвитку зв'язного мовлення. Науковець уживає термін «сучасний урок української мови», який за своїми цілями, змістом, структурою й методикою проведення відповідає найновішим вимогам теорії та практики навчання мови у школі, а також є ефективним. Згодом учений продовжує думку про те, що стержнем сучасного уроку мови є робота над розвитком зв'язного мовлення. Вагомим став внесок Олександра Михайловича в методику структурування уроку української мови. Він на конкретних прикладах показав проведення різнотипних уроків, які є невичерпним джерелом навчання предмета для вчителів-словесників. Саме використання методичних положень і рекомендацій ученого щодо будови уроку мови в сучасній школі є одним зі шляхів піднесення його ефективності.

Як провідний лінгводидакт О. М. Біляєв працював над удосконаленням методів навчання української мови. У результаті наукових пошуків, спираючись на надбання дидактів і методистів, науковець визначив й обґрунтував доцільність системи традиційних методів навчання української мови у школі, яка набула поширення в педагогічній праці вчителя-словесника. В ієрархії методів навчання О. М. Біляєв чільне місце відводить усному викладу матеріалу, завдяки якому є змога послідовно й систематично подавати матеріал, виділяти головне, акцентувати увагу учнів, економно використовувати час уроку. Крім цього, науковцеві належать цінні дослідження щодо методу

спостереження над мовними явищами. Варто зазначити, що почасти цей метод упроваджувався лінгводидактом у підручниках із рідної мови, де мовний матеріал викладався на основі вправ для спостережень і самостійних висновків учнів.

Опрацювання наукових джерел лінгвометодичної спадщини О. М. Біляєва дає можливість стверджувати, що досліджені й запропоновані відомі курси викладання української мови в середній школі є одним із найважливіших і найдосконаліших аспектів сучасної лінгводидактики, основою подальшого зростання і збагачення методичної науки. Ученим обґрунтовано такі науково-методичні аспекти навчання мови:

- місце, зміст і спрямованість кожного розділу в курсі мови того чи іншого класу (наприклад, відомостей із синтаксису та пунктуації у 5 класі);
- послідовність вивчення фонетики (починаючи зі звукового аспекту мови);
- знання й уміння з будови слова і словотвору для засвоєння орфографії;
- урахування лінгвістичної природи написань у роботі над виробленням навичок грамотного письма;
- застосування різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо).

Загалом розвитку мовлення у працях науковця приділено значну увагу, особливо роботі над переказами і творами. Заслуговує на увагу науковий доробок ученого, присвячений висвітленню питання мовленнєвої культури сучасного вчителя-словесника, якому лінгводидакт відводить основну роль у формуванні високої загальнолюдської і мовленнєвої культури, громадського шанобливого ставлення до української мови.

Установлено, що значний внесок в українську педагогіку О. М. Біляєв зробив, досліджуючи проблеми шкільного уроку мови, методики викладання фонетики, лексики, словотвору, граматики, стилістики, розвитку усного й писем-

ного мовлення, підвищення мовної культури вчителя-словесника, навчання української мови в умовах російсько-українського білінгвізму. Заслугою лінгводидакта є створення одноосібних та у співавторстві з науковцями лабораторії української мови УНДП України серії підручників із рідної мови для 5–9 класів шкіл з українською мовою навчання, для 5–11 класів шкіл із російською мовою навчання, а також методичних посібників до них. Огляд наукових досліджень О. М. Біляєва дає підстави стверджувати, що докінця ХХ століття було успішно вирішено низку винятково важливих проблем із розвитку української лінгводидактики. Нині методична наука, яка стосується навчання мови, зробила значний крок уперед. У цьому науковому поступі важливе місце посідає лінгводидактичний доробок Олександра Михайловича Біляєва. Основні положення дисертації дали змогу визначити внесок методиста в навчання української й російської мов у середній загальноосвітній школі, виокремити розроблені вченим педагогічні, лінгводидактичні, методичні ідеї, рекомендації та положення.

Висновки. Наукова діяльність О. М. Біляєва сприятиме покращенню навчання української мови мільйонів учнів, підвищенню якості роботи вчителів-словесників. Його поради й рекомендації широко використовуються нині здобувачами наукових звань, науковими працівниками в галузі лінгводидактики у процесі створення програм, підручників з української й російської мов, методичних посібників.

Незважаючи на детальний аналіз наукових праць О. М. Біляєва, які стосуються лінгводидактичних проблем, ми не претендуємо на кінцевий результат цього дослідження і вбачаємо подальший його розвиток у вивченні можливостей використання в сучасній парадигмі наукових знань так званих аспектичних уроків й уроків зв'язного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біляєв О. М. Сучасний урок української мови. Київ : Радянська школа, 1981. 176 с.
2. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : навчально-методичний посібник . Київ : Генеза, 2005. 180 с.
3. Біляєв О. М. Методика мови як наука. *Дивослово*. 2002. № 11. С. 20–24.
4. Савич Л. П. Лінгводидактична спадщина О. М. Біляєва (1925–2006 рр.) : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тернопіль, 2012. 19 с.
5. Савич Л. П. Лінгводидактична спадщина О. М. Біляєва (1925–2006 рр.) : Дисертація канд. пед. наук: 13.00.02. Тернопіль, 2012. 190 с.

REFERENCES

1. Biliaiev O. M. Suchasnyi urok ukrainskoi movy [Modern lesson of the Ukrainian language]. K. : Radianska shkola, 1981. 176 s [in Ukrainian].
2. Biliaiev O. M. Linhvodydaktyka ridnoi movy [Native language linguistics]. : Navchalno-metodychnyi posibnyk . K. : Geneza, 2005. 180 s [in Ukrainian].
3. Biliaiev O. M. Metodyka movy yak nauka [Methodology of language as a science]. *Dyvoslovo*. 2002. № 11. S. 20-24 [in Ukrainian].
4. Savych L. P. Linhvodydaktychna spadshchyna O. M. Biliaieva (1925p–2006 rr.) [Lingua-didactical inheritance of O. M. Biliaiev (1925-2006 yy.)] : avtoref. dys ... kand. ped. nauk: 13.00.02 .Ternopil, 2012. 19 s. [in Ukrainian].
5. Savych L. P. Linhvodydaktychna spadshchyna O. M. Biliaieva (1925-2006 rr.) [Lingua-didactical inheritance of O. M. Biliaiev (1925-2006 yy.)] : Dysertatsiia kand. ped. nauk: 13.00.02. Ternopil, 2012. 190 s [in Ukrainian].

УДК 373.1+371.214.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204608>**Марина ШКОДА,**

orcid.org/0000-0001-6119-1056

аспірант кафедри дошкільної освіти

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(Миколаїв, Україна) zarivniprava@ukr.net

ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛАХ ІЗ ВИКЛАДАННЯМ РЯДУ ПРЕДМЕТІВ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

У статті проаналізовано навчальні плани та програми з іноземних мов для шкіл із викладанням низки предметів іноземною мовою (60–70-ті рр. ХХ ст.); досліджено їх структуру та змістовий компонент; проаналізовано відповідність програмових вимог змісту навчання іноземних мов у початкових класах досліджуваного періоду; проведено порівняльну аналогію розвитку навичок читання, говоріння і письма по класах. Висвітлено документи та їх основні завдання, які сприяли покращенню стану викладання предмета, особливе значення серед яких мала Постанова Ради Міністрів УРСР «Про покращення вивчення іноземних мов в країні» від 21 травня 1961 р.

Також охарактеризовано зміну цілей та змісту навчання, удосконалення методики навчання іноземних мов у початкових класах. Досліджено розвиток змісту навчання англійської мови в період реформування освіти в період «Хрущовської» відлиги. Оскільки на той час в управлінні школою переважав авторитарний стиль управління, а на уроках панував репродуктивний метод навчання, спрямований на відтворення інформації, який не допускає творчих вольностей, припущень і сумнівів, постала необхідність змін у системі освіти загальноосвітньої школи. Для 60–70-х рр. характерними були постійна зміна навчальних планів, їх удосконалення, перенасичення теоретичним матеріалом, політизація змісту. Саме цей період пов'язаний із виникненням нових методів навчання іноземних мов, педагогічними експериментами та пошуками, створенням нових підручників та підвищенням кваліфікації вчителів іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень свідчить про наявність інтересу та значних напрацювань науковців у цій сфері освіти, але вона є недостатньо вивченою і перебуває в стадії дослідження в умовах сучасної реформи Міністерства освіти і науки України.

Перспективи подальшого дослідження визначеної проблеми вбачаються в аналізі освітніх змін у сфері викладання іноземних мов, що відбувалися на теренах України, визначенні їхніх сильних та слабких аспектів із метою покращення ефективності вивчення англійської мови на початковому етапі в період розбудови Нової української школи.

Ключові слова: зміст навчання, іноземні мови, навчальний план, шкільна програма, початкова школа.

Maryna SHKODA,

orcid.org/0000-0001-6119-1056

Postgraduate at the Faculty of Preschool and Primary Education

V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University

(Mykolaiv, Ukraine) zarivniprava@ukr.net

THE CONTENT OF TEACHING ENGLISH IN THE SPECIAL FOREIGN LANGUAGE MEDIUM HIGH SCHOOL

The article deals with the problem of teaching children foreign languages at the primary level in the U.S.S.R. Language policy, and particularly the teaching of foreign languages, has been a major concern of the highest ranks of government and administration in the U.S.S.R., and several official pronouncements have been made. The most comprehensive political statements were reported in the Pravda, 4th June, 1961 – “The U.S.S.R. Council of Ministers’ Decision on Improving Foreign Language Instruction”. There were several reasons for the urgent review of language policy and the measures should be taken. First of all, there is acute dissatisfaction with the more arid, abstract and a priori theories in education, as in social and political thinking generally and this has resulted in a willingness to abandon doctrinaire views about the teaching of languages. To try to meet the need for well-qualified linguists special language schools were opened after the war. These schools were meant to teach certain subjects through the medium of the foreign language. The new type of General Education School of foreign languages had been created (The Special Foreign Language Medium High School).

The main difference between it and the traditional type of school is the organization of teaching foreign languages within the new curriculum: the foreign language was introduced three or four years earlier; it was taught in the classes of about a third the normal size (8-10 students in a group, at least 3 groups in a class); it was used to teach other subjects such as history, science and technology.

According to the U.S.S.R Council of Minister’ Decision on Improving Foreign Language Instruction, more adequately trained foreign language teachers were required. Thus, inadequately trained foreign language teachers were to be sent to advanced training courses or dismissed. The post an assistant director of foreign languages was introduced in the Special Foreign Language Medium High School.

The article analyzes the curricula and programs in foreign languages of primary schools programs for the 1960–1980-s. The author researches their structure and substantial component; detect peculiarities of their structure; conducted comparative analogy in different classes. We also determined their advantages and disadvantages.

Key words: content of education, foreign languages, curriculum, school programs, primary school, language schools.

Постановка проблеми. Беручи до уваги, що освіта – це дзеркало соціально-економічного, політичного, ідеологічного та культурно-історичного стану країни, а освітній простір відображає всі його грані, потреби, позитивні та негативні тенденції, спробуємо проаналізувати вплив реформи освіти в період «Хрущовської» відлиги на розвиток змісту навчання англійської мови в цей період. Оскільки в навчальних планах, програмах і підручниках відображено конкретне соціальне замовлення, встановлені пріоритетні напрями освітньої системи певного періоду. За змістом навчальних планів дізнаємося цілі навчання, компоненти його змісту, мінімальний обсяг необхідного та достатнього мовного та мовленнєвого матеріалу для досягнення поставлених цілей.

Аналіз досліджень. До науковців, які займалися вивченням питання раннього навчання іноземних мов, належать Б. Г. Ананьєв, Дж. Брунер, В. В. Давидов, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк, Н. С. Лейтес, С. Д. Максименко, Ж. Піаже, Л. С. Виготський. Раннє навчання іноземних мов є одним із пріоритетних напрямів розвитку іншомовної освіти в Україні. Під раннім навчанням у методичній літературі прийнято розуміти навчання дітей старшого дошкільного віку (4–6 років), а також навчання в 1–4 класах загальноосвітніх навчальних закладів (6–10 років). Вивчення проблеми навчання іноземних мов в історичній ретроспективі дослідила Л. В. Кравчук. Вона запропонувала періодизацію етапів іншомовної учнів загальноосвітніх шкіл України загалом, встановила наступність цих етапів та їхні специфічні риси (Кравчук, 2008: 19–24).

Мета статті – проаналізувати зміст навчання англійської мови в початкових класах у школах із вивченням низки предметів іноземною мовою, дослідити структуру та змістовий компонент навчальних планів та програм, визначити особливості їх побудови, встановити відповідність вимог змісту навчання англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Кінець 1950-х – початок 1960-х рр. в історії українського шкільництва характеризується значними суспільними та науковими змінами, що, безумовно, відображені в освітній реформі цих часів.

Реформи завжди здійснюються під проводом державної влади, яка за допомогою реформ підтримує і захищає суспільний лад. Як зазначає В. Н. Лексин, у розробці ідеологій реформ можуть також брати участь антиурядові сили, адже формування суспільних очікувань є безперечно обов'язковою передумовою змін. Однак започаткування та проведення реформ є справою влади.

Отже, можемо зробити висновок, що реформа – якісне вдосконалення наявного суспільного ладу або основ певної сторони (сфери) суспільної практики, що проводиться державною владою.

Беручи до уваги, що освіта – це дзеркало соціально-економічного, політичного, ідеологічного та культурно-історичного стану країни, а освітній простір відображає всі його грані, потреби, позитивні та негативні тенденції, спробуємо проаналізувати вплив освітньої «Хрущовської» реформи на розвиток змісту навчання англійської мови в цей період.

Освітня реформа 1958–1964 рр. в УРСР проводилася за часів керування країною М. С. Хрущова. Вперше відкрито про реформування школи М. Хрущов заговорив 18 квітня 1958 р. на XIII з'їзді ВЛКСМ (Хрущов, 1963: 543).

Основною метою реформи було підвищення якості політехнічної освіти та підготовки освічених людей, які добре володіли основами наук (Яніцький, 2015: 120–124).

Перебудова шкільної системи республіки і перехід на нові навчальні плани і програми здійснювалися за планом, розробленим Радою Міністрів УРСР. Відповідно до плану реорганізація всіх семирічних шкіл і I–VII класів середніх шкіл у восьмирічні здійснювалася протягом двох років, тобто в 1959–1960 і 1960–1962 н.р. Десятирічні школи планувалося реорганізувати в одинадцятирічні протягом чотирьох років, із 1959 по 1963 рр. (ЦДФВО, ф. 166, оп. 15, спр. 2584. 90 арк.)

Оскільки для цього періоду характерним є відновлення та розширення міжнародних контактів, гострим стало питання практичного оволодіння іноземною мовою усіх здобувачів освіти та фахівців зокрема.

Постанова Ради Міністрів УРСР «Про покращення вивчення іноземних мов в країні» від 21 травня 1961 р. № 468 зазначає, що в умовах значного розширення міжнародних зв'язків СРСР знання іноземних мов спеціалістами різних галузей науки, техніки та культури має особливе значення. Також було підкреслено, що викладання іноземних мов у школах дещо покращилось. Однак у цій області існували серйозні недоліки. До прикладу, більшість випускників навчальних закладів слабо володіли іноземною мовою, мали незначний запас слів та формальне знання граматики, а також були не в змозі перекласти іноземний текст без словника. Було також зазначено недоліки в підготовці викладачів іноземних мов.

З метою докорінного покращення викладання іноземних мов у загальноосвітніх, середніх та вищих навчальних закладах Рада Міністрів постановила:

1) запропонувати Раді Міністрів СРСР, Міністерству вищої та середньої освіти вжити заходів щодо усунення вищесказаних недоліків і поставити головним завданням у викладанні іноземних мов практичне володіння іноземними мовами;

2) міністерствам просвіти СРСР покращити програми з іноземних мов для шкіл і протягом 3–4 років видати відповідно до програми нові підручники, звернути особливу увагу на те, щоб зміст підручників сприяв максимальному розвитку розмовної мови та перекладу іноземного тексту без словника, розробити та видати книги як для учнів, так і для вчителів;

3) класи з кількістю учнів більше 25 осіб ділити на дві групи для занять з іноземної мови;

4) відкрити школи з викладання низки предметів іноземною мовою; покращити викладання мов у школах-інтернатах; визначити мінімум оснащення та навчальних посібників, які необхідні для проведення занять.

Цим документом було заборонено викладати іноземні мови вчителям інших навчальних предметів. Спеціалістів із недостатньою підготовкою рекомендували направляти на курси підвищення кваліфікації та розширити мережу стаціонарних та заочних курсів іноземних мов для дорослих.

Особливу увагу звертали на дозвіл з урахуванням побажань батьків та їхнім коштом організувати заняття з іноземної мови в дитячих садочках та початкових класах загальноосвітньої школи.

До 1 вересня 1961 р. планувалося скласти програми з вивчення іноземних мов у групах дитячих садочків і в 1–4 класах шкіл та до 1963 р. розробити та опублікувати матеріали з методики викладання.

З огляду на брак спеціалістів, постановою було рекомендовано організувати в університетах та педагогічних інститутах підготовку вчителів із загальноосвітніх дисциплін для роботи в школах із викладання низки предметів іноземною мовою, встановити для вищих навчальних установ (крім вузів та факультетів іноземних мов) об'єм аудиторних занять з іноземної мови не менше ніж 200 годин, у двомісячний термін внести зміни в навчальні плани університетів, переглянути навантаження викладачів та усунення їх перенавантаження.

Було також рекомендовано встановити більш раціональне співвідношення іноземних мов, що вивчаються в школах, та врахувати національні особливості союзних республік при їх відборі. Згідно з постановою має збільшитися випуск навчальних фільмів іноземними мовами та відібрано художні фільми, найбільш підходящі для

навчальних цілей, виготовлення звичайних та довгограючих грамплатівок і тонфільмів із записами уроків іноземною мовою відповідно до програм. Значну увагу приділяли виготовленню та випуску словників, розмовників, книг та брошур класичної та сучасної англійської, німецької, французької і іспанської літератури з адаптованим чи оригінальним текстом.

Вивчення англійської мови в початковій школі в зазначений період здійснювалося в школах із викладанням низки предметів іноземною мовою. У своїй діяльності школа з викладанням низки предметів іноземною мовою керувалася Статутом середньої загальноосвітньої школи і цим положенням про середню загальноосвітню школу з викладанням низки предметів іноземною мовою, затвердженим міністром освіти УРСР. Середня загальноосвітня школа з викладанням низки предметів іноземною мовою організовувалася на підставі Постанови Ради Міністрів Союзу РСР від 27 травня 1961 р. «Про поліпшення вивчення іноземних мов», відкривалася і закривалася за рішенням виконкому області, Київської та Севастопольської міських Рад депутатів трудящих за погодженням із Міністерством освіти УРСР за наявності кваліфікованих вчителів іноземної мови і необхідної навчально-матеріальної бази. Школа знаходилася в безпосередньому віданні відповідного районного (міського) відділу народної освіти і фінансувалася ними. Порядок прийому до таких шкіл був такий: за наявності місць і з дозволу відповідного відділу народної освіти до такої школи могли приймати дітей, які проживають за межами району комплектування. Зарахування до 1 класу, а також до 2 і 3 класів, проводилося раз на рік на підставі письмової заяви батьків або осіб, які їх замінюють, медичної довідки про стан здоров'я дитини. Фізично ослаблені діти не могли бути зарахованими до такої школи, оскільки навчальне навантаження в ній вище, ніж у масових школах. Проведення будь-яких перевірочних іспитів не допускалося. За наявності вакантних місць прийом учнів міг проводитися додатково протягом року. Знання учнів, що вступали до школи, перевіряли не підлягали. В окремих випадках до школи з викладанням низки предметів іноземною мовою з дозволу районного (міського) відділу народної освіти могли бути прийняті учні з масових шкіл за умови, якщо вони виявляли знання іноземних мов в обсязі програми відповідного класу школи з викладання низки предметів іноземною мовою. Щодо організації та змісту навчальної роботи можемо виявити таке: число учнів для кожного класу встановлювалося в кіль-

кості 30 осіб, для проведення уроків іноземної мови клас ділився на групи, по 10 осіб у кожній. Викладання усіх навчальних предметів, за винятком іноземної мови, проводилося за єдиними програмами загальноосвітньої школи. Скорочення часу на їх вивчення не допускалося. Викладання іноземної мови починалося з першого класу. З метою вдосконалення мовної підготовки учнів окремі твори зарубіжної літератури, а також деякі теми і питання з курсів історії і географії країни, мова яких вивчалася, могли вивчатися іноземною мовою. Протягом усього курсу навчання іноземної мови систематично проводилася позакласна робота іноземною мовою (літературні вечори, заняття гуртків, випуск стінгазет, перегляд недубльованих іноземних фільмів) (Постанова, 1961).

Школи з вивченням низки предметів іноземною мовою повинні були мати кабінет іноземної мови. З метою здійснення успішного використання на уроках іноземної мови технічних засобів навчання, зорової і ситуативної наочності та створення сприятливої атмосфери для практичного володіння мовою доцент М. В. Ляховицький (зав. каф. методики викладання іноз. мов Київ. пед. ін-ту іноз. мов (1961–1985)) склав методичний лист, в якому рекомендував проводити уроки іноземних мов у спеціальному класі-кабінеті, де мають бути зосереджені всі технічні засоби навчання, наочні посібники, допоміжна література. Вчений стверджував, що проведення уроків в класі-кабінеті іноземної мови дає вчителю змогу урізноманітнювати уроки, підвищити коефіцієнт ефективного використання в навчальному процесі кінофільмів, діафільмів, радіо, епідіаскопів, запису на магнітофонній стрічці, грамзапису. Кабінет іноземної мови мав стати центром організації та проведення позакласної роботи учнів. Також у завдання кабінету іноземної мови входила популяризація активних методів викладання, пропаганда важливості вивчення іноземних мов. Кабінети відігравали певну роль і в підвищенні кваліфікації вчителів, поширенні кращого педагогічного досвіду шляхом проведення спеціальних семінарів-техмінімумів та методів використання звукосвітлотехнічних засобів у навчальному процесі, семінарів із розмовної практики вчителів із використанням оригінальних фонограм (Збірник наказів, 1963: 15–17). Отже, кабінет іноземної мови в школі вважався основною ланкою організації методичної, навчальної і позакласної роботи з цього предмета.

Обладнання кабінетів іноземної мови, навчальні посібники, література іноземною мовою забезпечувалися відповідно до затвердже-

них переліків типових навчально-наочних посібників і навчального обладнання для загальноосвітніх шкіл.

Відповідно до наказу № 38 від 7 лютого 1966 р. ввели додатково в затверджені типові штати загальноосвітніх шкіл посаду заступника директора з іноземної мови в школах із викладанням низки предметів іноземною мовою за наявності 9 і більше класів, в яких вивчення іноземної мови проводилося за спеціальною програмою, та посаду лаборанта за наявності 12 і більше таких класів (Збірник наказів, 1966: 24). Заступник директора з іноземної мови призначався районним (міським) відділом народної освіти на подання директора школи з числа найбільш кваліфікованих учителів, які мають вищу освіту, стаж педагогічної роботи не менш трьох років і вільно володіють іноземною мовою. Навіть на посаду організатора позакласної і позашкільної роботи з дітьми, старшого піонервожатого, бібліотекаря школи призначали в установленому порядку переважно осіб, які володіли іноземною мовою. Вчителі іноземної мови підвищували кваліфікацію на курсах, семінарах, які організовувалися Центральним інститутом удосконалення вчителів.

Проаналізуємо основні завдання компонентів змісту навчання відповідно до програми. Головним завданням навчання читання в школі з навчанням низки предметів іноземною мовою полягало в тому, щоб навчити учнів точно розуміти, не користуючись словником, стилістично нескладні тексти науково-популярної, суспільно-політичної і художньої літератури, які містять нові відомості. Крім того, учні мають вміти прочитати, користуючись різними словниками, будь-який оригінальний текст, у тому числі і технічний. У результаті навчання читання учні мають вміти використовувати іншомовну літературу для розширення свого загального і політехнічного кругозору, одержання нових відомостей про життя і культуру народу, мова якого вивчається. Матеріалом для читання мають бути не лише тексти підручника з мови і спеціально складені книжки для самостійного читання, а й окремі твори тогочасних прогресивних письменників, статті з газет і журналів, а також уривки з класичної літератури у зв'язку з вивченням літератури країни, мова країни якої вивчається. Тексти для читання мають висвітлювати, крім підручників з історії і географії, як радянську тематику, так і інформацію, що знайомить із побутом, звичаями, культурою, географією та історією країни, мова якої вивчається. Вони містили лексику і синтаксичні конструкції, які вживалися в тогочасній іноземній мові.

Одним із завдань навчання іноземної мови в школах цього типу було також навчання письмової мови. Наприкінці навчання у цьому типі шкіл учні мають вміти скласти діловий лист, запрошення, заявку, протокол, звернення і реферат іноземною мовою на основі самостійного опрацювання деяких джерел рідною та іноземною мовами. Письмо, як важливий засіб оволодіння мовою, сприяє засвоєнню мовного матеріалу, розвитку вмінь і навичок усної мови. На другому році навчання до розвитку навичок письма входило оволодіння каліграфією. Тому на цьому етапі письмова мова дещо відставала за обсягом матеріалу від усної мови і читання. У подальшому рекомендувалося звертати особливу увагу на розвиток вміння письмово висловлювати свої думки іноземною мовою.

Навчання перекладу з іноземної мови на рідну і з рідної на іноземну вважалося важливим завданням у роботі вчителя в школах із викладанням низки предметів іноземною мовою. Наприкінці навчання учні мали вміти виступати в ролі усного перекладача під час бесіди на теми, близькі до вивчених, письмово перекладати, користуючись двомовними і тлумачними словниками, оригінальні суспільно-політичні і науково-популярні тексти, що містили нові відомості. Для досягнення цієї мети виділялися, починаючи з 6 класу, спеціальні уроки навчання перекладу. У процесі цих занять учні мають ознайомитися з двомовними і тлумачними словниками, навчитися користуватися ними під час роботи з текстами.

Для того щоб практично володіти іноземною мовою відповідно до вимог програм, учні мали міцно засвоїти 2800 слів і фразеологічних сполучень за 10 років навчання в школі із викладанням низки предметів іноземною мовою. Вказана кількість слів, у число яких входять і фразеологічні сполучення, мала бути засвоєна учнями як із метою розуміння їх у процесі читання і сприймання на слух, так і з метою їх вільного вживання в усній і письмовій мові. Учні мали кожне із цих слів і фразеологічних словосполучень правильно вимовити і читати, розуміти під час читання і на слух, перекладати рідною мовою і відповідні слова і вирази рідної мови – іноземною мовою, від кожного з цих слів відтворити граматичні форми, передбачені програмою, вміти вживати з усіма іншими словами, що підлягають вивченню і з якими вони можуть сполучатися. Останні дві вимоги стосувалися головним чином слів, а не фразеологічних виразів. Під час пояснення слів рекомендовано звертати увагу як на їх вивчення і вживання, так і на їхній склад, а також на їхні звукову і графічну форми. Для більш ефективного викладання іноземною мовою літера-

тури, географії й історії рекомендували протягом перших п'яти років навчання в учнів поступово виробляти вміння не тільки розуміти нові слова і вирази, а також знайомитися з новими поняттями. З цією метою в лексичний мінімум перших п'яти років навчання мала бути включена достатня кількість слів, що передають загальні поняття, типу «тварина», «предмет», «обличчя», «рослина» тощо. Для полегшення наступного засвоєння знань із літератури, історії і географії, що перекладаються іноземними мовами, підручники з мови починаючи з 5 класу містили певну кількість фабульних оповідань на літературну, історичну й особливо географічну тематику і включали необхідні терміни.

На другому етапі навчання, тобто з 5–8 класу включно, словниковий запас учнів мав збагачуватися у зв'язку зі збільшенням обсягу самостійного читання і засвоєнням нових понять іноземною мовою. На цьому етапі особливо важливо приділяти достатню увагу словотворенню, встановленню слів спільного кореня в рідній і іноземних мовах, а також засвоєнню нових значень вивчених слів.

Наприкінці навчання учні повинні також мати уяву про два стилі мови – розмовний і книжково-письмовий та особливості лексики, характерної для кожного з цих стилів.

Вивчення граматики в школах цього типу не вважалося самоціллю. Роль граматики полягала в тому, щоб допомогти учням правильно і точно розуміти іноземну мову, читати текст і висловлювати свої думки іноземною мовою в усній і письмовій формах. Тому програма включала в себе лише той граматичний матеріал, без знання якого учні не можуть оволодіти вміннями і навичками усної мови, читання і письма в межах вимог, передбачених для кожного класу. Граматичний матеріал розподілено в програмі по роках навчання відповідно до тих вмінь і навичок, які мали бути засвоєні учнями. У розділ «ГраMATика» було включено ті граматичні явища, які поширюються на численні групи слів для цього класу. Ці явища спеціально вивчалися і узагальнювалися в правила. Поки для узагальнення тих чи інших граматичних явищ у правила не було достатньої кількості лексики, вони спочатку вивчалися як граматичні форми або як звороти мови. У цьому випадку граматичні форми слів і конструкцій подавалися в розділі «Лексика». Із засвоєнням достатньої кількості мовних зразків або окремих форм слів ці ж явища в наступних класах узагальнювалися в правила і подавалися в розділі «ГраMATика». Граматичні явища, які поширюються на деякі групи слів або на окремі слова, вивчалися напам'ять разом із

виучуваними словами як окремі форми цих слів. У процесі вивчення рекомендували звертати особливу увагу на те, щоб учні не тільки вивчали загальні структурні моделі, але й засвоїли конкретні можливі зв'язки.

Пояснення граматичних явищ має проходити на знайомій лексиці. В 3 і частково в 4 класах пояснення граматичних явищ і формулювання правил проводилися в основному рідною мовою. Із 3 класу поступово вводилися назви частин мови і членів речення іноземною мовою, якщо ті поняття уже засвоєні з курсу рідної мови. Всі граматичні форми і конструкції, передбачені програмою, учні мали засвоїти так, щоб розуміти їх значення під час читання і сприймання мови на слух, вміти їх вживати, висловлювати свої думки в усній і письмовій формі. Оскільки повторення і систематизація матеріалу є методичними прийомом, вони спеціально не відмічені в програмі. Вчитель у міру необхідності зобов'язувався систематизувати знання учнів з основних питань, вивчених у попередніх темах, користуючись при цьому таблицями і схемами.

Правила вимови і правила читання учні мали засвоїти так, щоб правильно вимовляти і читати всі слова і словосполучення, вивчення яких передбачено програмою, правильно вимовляти і читати всі слова, що відповідають вивченим правилам, правильно вимовляти речення під час читання й усного мовлення, дотримуючись норм інтонації. Крім того, учні мають правильно писати всі вивчені слова. Робота над удосконаленням вимови проводилася протягом усього курсу навчання іноземної мови. На вивчення іноземної мови виділялася така кількість годин: 1 клас – 102, 2 клас – 102, 3 клас – 102, 4 клас – 136 (Збірник наказів, 1973: 26–28).

Проаналізувавши програму середньої школи з викладанням низки предметів іноземною мовою, можемо визначити зміст компонентів навчання англійської мови для кожного класу початкової школи.

Відповідно до програми учні першого класу мають розуміти мову вчителя у зв'язку з проведенням уроку, відповідати на запитання вчителя, ставити запитання за змістом тема та у зв'язку з проробленими темами робити невеличкі усні повідомлення на зазначені програмою теми. Обсяг засвоєних слів у першому класі становив 250. Тематика для розвитку усного мовлення учнів така: привітання, шкільне приладдя, кольори, сім'я та оповідання про свою родину, класна кімната, лічба від 1 до 20, учень про себе, зимові розваги, мій день, одяг, вивчення назв одягу в розпо-

віді на тему «Мій день», Перше травня, вивчення лозунгів та віршів про Перше травня.

У другому класі учні мали розуміти учителя у зв'язку з проведенням уроку і пройденою тематикою, відповідати на запитання в межах опрацьованої тематики і засвоєного матеріалу, описувати після навідних питань вчителя картинки предметного характеру і ставити запитання до них, робити невеликі усні повідомлення на заздалегідь підготовлені теми, читати напам'ять вірші і окремі прозові уривки. Розвиток навичок читання передбачав здатність другокласника читати вголос із повним розумінням і правильною вимовою, інтонацією і чіткою дикцією опрацьовані тексти, читати незнайомі слова відповідно до засвоєних правил читання, а саме: читання буквосполучень ch, ck, sh, th, wh, nk, ng, gh; читання букви у на початку слова, а також наприкінці слова під наголосом і без наголосу; читання голосних буквосполучень ee, ea, au, ou, oo; читання приголосних o і a в різних положеннях, подвоєних приголосних, власних імен і назв днів тижня із великої літери, а також правопис ing. Обов'язковим було засвоєння поняття про звук і букву, фонетичний знак, особливості англійської вимови, наголосу в словах, реченні, знайомство зі знаннями міжнародної фонетичної транскрипції для позначення всіх голосних і приголосних звуків, назви букв англійського алфавіту. Учні вчилися правильно писати букви англійського алфавіту і слова, списувати рукописний і друкований текст, писати під диктовку слова, короткі речення, ставити запитання і відповідати на них у письмовій формі в межах пройденої тематики і вивченого мовного матеріалу. Тематика ситуативного спілкування: школа (шкільне приладдя, опис класу, опис шкільного саду і подвір'я, діти в школі, ігри в саду і на подвір'ї), діти вдома (кімната, місце проживання, розповідь про себе і товариша, сім'ю, іграшки, улюблені ігри), місто і село (свійські тварини, природа, назви днів тижня, пори року, назви предметів місцевості (ліс, річка, поле, гора та ін.)). Словниковий запас у другому класі передбачав засвоєння 560 слів. Зміст навчання граматики англійської мови у другому класі передбачав ознайомлення учнів з означеним і неозначеним артиклями, його відсутністю перед певними іменниками та формою слова, що означає кількість.

У третьому класі закріплюють навички усного мовлення, здобуті у попередніх класах, та формується вміння ставити запитання і давати повні і короткі відповіді на них у межах пройдених текстів і тем або за картинками. Третьюкласники розвивають навички описувати без навідних питань

тематичну картинку або серію фабульних картин, читання напам'ять віршів, уривків із пройдених текстів і низку діалогів на пройдену тему. Щодо навичок читання, то учні мають вміти виразно читати вголос усі опрацьовані тексти, після самостійної підготовки читати вголос із правильною вимовою та інтонацією і розуміти без допомоги словника новий текст, побудований на вивченому граматичному і лексичному матеріалі, самостійно прочитати незнайомі слова, читання яких не відповідає правилам. Діти вчилися писати під диктовку речення, складені на основі вивченого лексично-граматичного матеріалу, та ставити запитання за картинками та у зв'язку з пройденими темами і відповідати на них. Після таких попередньо вивчених граматичних понять, як артикль та іменник, у третьому класі учні знайомляться з поняттями «прикметник», «дієслово» (Future indefinite Tense, Past Indefinite Tense). Також передбачалося вивчення понять про просте речення та місце другорядних членів речення. Тематика для розвитку усної мови і читання включала теми: школа (прихід до школи, прибирання класу, чергування в класі, на уроці іноземної мови); вдома (опис кімнати, розпорядок дня, визначення часу, їжа, день народження); місто і село (опис вулиці, парку, зоопарку); фізкультура і спорт (зимові види спорту, ігри); людина (зовнішній вигляд, частина тіла, одяг); суспільне життя (святування 8 березня і 1 травня), а також народні казки. Словниковий запас у 3 класі становив 800 слів.

Четвертокласники навчалися складати за допомогою вчителя короткий діалог і інсценізувати його, робити самостійні повідомлення на теми, близькі до опрацьованих, читати напам'ять вірші, уривки з пройдених текстів і діалоги на пройдену тематику. Також учні тренувалися писати оповідання за картинкою після попередньої підготовки. Граматичний компонент навчання включав тему «Дієслово» (Present Perfect Tense), числівники від 1000 до 1 000 000, поняття про складнопідрядні речення та правила узгодження часів дієслова.

Програма включала теми: школа (прибирання школи, на уроці арифметики, робота на при-

шкільній ділянці); місто і село (опис міста і села, в магазині, зоопарк); природа (ландшафт і клімат, короткий опис країни природи країни, мова якої вивчається); фізкультура і спорт (літні види спорт, життя у піонерському таборі); суспільне життя (окремі епізоди з історії нашої країни), біографії великих людей (епізоди з дитинства великих людей). Словниковий запас – 1100 слів (Програма, 1970: 1–41).

З огляду на тогочасні політичні цільові установки, крім ідей гармонійного розвитку особистості, та зв'язок школи з життям, зміст навчання був пронизаний комуністичною риторикою, яка відображалася у всіх освітніх документах. Також надмірне перевантаження, захоплення матеріалізмом, невідповідність змісту підручників програмовим вимогам, авторитарний стиль управління школою та перевага репродуктивних методів навчання гальмували реформаційні освітні процеси (Шкода, 2018: 31).

Висновки. Отже, в програмі з іноземної мови для шкіл із викладанням низки предметів іноземною мовою усна практика відігравала провідну роль. З перших років навчання за мету ставилося вчити учнів мислити іноземною мовою, розуміти та вживати мовний матеріал без перекладу. На противагу панівному донині граматики-перекладному методу, такі пріоритети дали початок комунікативному спрямуванню у вивченні іноземних мов та позитивно вплинули на подальший розвиток змісту навчання англійської мови в початковій школі. Однак не вдалося уникнути і прорахунків, які гальмували оновлення іншомовної підготовки в школі.

Проведене дослідження відкриває перспективи щодо подальшого аналізу розвитку змісту навчання англійської мови на початковому етапі, структурного компонента навчальних планів та програм, відповідності змістовного компонента підручників змісту та цілям іншомовної освіти, врахування позитивного та негативного досвіду з метою покращення ефективності вивчення англійської мови на початковому етапі в період розбудови Нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кравчук Л. В. Періодизація етапів іншомовної підготовки учнів у загальноосвітніх школах України (1950–2006 рр.). *Історико-педагогічний альманах*. 2008. № 2. С. 19–24.
2. Методичний лист. Кабінет іноземної мови. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української УРСР*. 1963. № 20. С. 15–17
3. Про введення в загальноосвітніх школах посади заступника директора з іноземної мови : Наказ № 38 від 7 лютого 1966 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української УРСР*. 1966. № 38. С. 24
4. «Положення про середню загальноосвітню школу з викладанням ряду предметів іноземною мовою» від 23 грудня 1973. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1973. № 23. С. 26–28
5. Про покращення вивчення іноземних мов : Постанова Ради Міністрів СРСР від 27.05.1961 р. № 468. URL: <http://www.libussr.ru/>

6. Програми середньої школи з виконанням ряду предметів іноземною мовою. Англійська мова І–Х класи. Київ : Міністерство освіти УРСР, 1970. С. 1–41.
7. Хрущев Н. С. Строительство коммунизма в СССР и развитие сельского хозяйства: Ручи и док-ты. В 5 т. Т. 3. Москва : Государственное издательство политической литературы, 1963. С. 543.
8. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2584. 90 арк.
9. Шкода М. В. Концепція побудови навчальних планів і програм з іноземних мов загальноосвітніх шкіл України (1960–2018 рр.). *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон, 2018. Випуск LXXXIII. С. 29–34.
10. Яніцький О. Ю. Освітня реформа 1958–1964 років в УРСР: причини, хід, значення. *Наукові записки*. Вінниця. 2015. С. 120–124.

REFERENCES

1. Kravchuck L. V. Periodyzatsiia etapiv inshmovnoi pidhotovky uchniv u zahalnoosvitnikh shkolakh Ukrainy [The periodization of stages of teaching foreign language in secondary schools of Ukraine in the second half of XX century]. *Historical and pedagogical almanac*. Vol. 2. 2008, pp. 19–24 [in Ukrainian]
2. Metodychnyi lyst. Kabinet inozemnoi movy. [Methodical letter. Cabinet of foreign language]. *Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR*, 1963. Pp. 15–17 [in Ukrainian]
3. Nakaz “Pro vvedennia v zahalnoosvitnikh shkolakh posady zastupnyka dyrektora z inozemnoi movy” [The order “On the introduction in the secondary schools of the post of Deputy Director for Foreign Language”]. *Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR*. 1963. P. 24[in Ukrainian]
4. Polozhennia pro seredniu zahalnoosvitniu shkolu z vykladaniem riadu predmetiv inozemnoiu movoiu [The Posture on a Secondary School for Teaching a number of Subjects in a Foreign Language]. *Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR*. 1973. Pp. 26–28 [in Ukrainian]
5. Postanova Rady Ministriv SRSR vid 27.05.1961 roku № 468 «Pro pokrashchennia vyvchennia inozemnykh mov» [Resolution of the Council of Ministers of the USSR No. 2768 of May 27, 1961 “On Improving the Study of Foreign Languages”]. URL: <http://www.libussr.ru/> [in Russian]
6. Prohramy serednioi shkoly z vykonanniam riadu predmetiv inozemnoiu movoiu. Anhliiska moва I–IX klasy [High school programs with a number of subjects taught in a foreign language. English I–X classes]. *Ministry of Education of the USSR*. 1970. P. 41[in Ukrainian]
7. Hrushchov N. S. Stroitelstvo kommunizma v SSSR I razvitie selskoho khazaistva : Ruchi I doc-ty. V 5 t. T. 3. M.: [The construction of communism in the USSR and the development of agriculture], State publishing house for political literature, 1963. P. 543[in Russian]
8. TSDAVO Ukrainy, f. 166, op. 15, spr. 2584. 90 ark. [in Ukrainian]
9. Shkoda M. V. Kontsepsiia pobudovy navchalnyh planiv I prohram z inozemnykh mov zahalnoosvitnih shkil Ukrainy (1960–2018) [The concept of construction of school curriculams and programs from foreign languages for primary school in Ukraine (1960–2018)]. *Collection of scientific works “Pedagogical Sciences”*. 2018. Kherson, pp. 29–34 [in Ukrainian]
10. Yanitskyi O. Yu. (2015) Osvitnia reforma 195–1964 rokov v URSR: prychny, hid, znachennia, [Educational reform of 1958–1964 in the USSR: causes, course, significance]. *Proceedings/ Vynytia*, pp. 120–124 [in Ukrainian].

УДК 130.1:159.95

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204609>

Ірина ЩЕРБАКОВА,
 orcid.org/0000-0001-5900-5189
 кандидат філософських наук,
 доцент кафедри психології

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
 (Суми, Україна) ishcherbakova@ukr.net

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ СПОВНЕНОСТІ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ

У статті висвітлено результати дослідження системи життєвих сенсів студентів, екзистенційної сповненості їх життя. На основі аналізу зарубіжних і вітчизняних досліджень духовності як інтегрального показника розвитку особистості визначено основні структурні компоненти духовності, інтенції духовного життя, смислові структури сенсової системи. Проведено аналіз теоретичних джерел стосовно розгляду понять «інтенція», «сенс», «екзистенціальна сповненість».

Констатовано, що самосвідомість як вища форма розвитку свідомості, вища форма відображення дійсності існує в часовому просторі, має часову перспективу. Сенс характеризується як осмислення певного вчинку в ситуації, яка виникла, осмислення його мети, змісту та цінності. Наголошено, що наявність сенсу є провідним критерієм сформованості особистості, показником того, наскільки людина готова керувати своїм життям, наскільки вона є незалежною від зовнішніх обставин. Розглянуто онтологічний та феноменологічний аспекти сенсу життя особистості. Зазначено, що інтенціями духовного життя є самосвідомість, сенс, свобода й відповідальність особистості. Наголошено, що інтенції духовності забезпечують найвищий рівень саморегуляції особистості.

Продемонстровано, що екзистенційна сповненість життя є інтенцією духовності особистості, інтенцією спрямованості свідомості на певний предмет. Екзистенціальну сповненість, як вона суб'єктивно відчувається респондентами, було виміряно за допомогою тесту-опитувальника «Шкала екзистенції» (А. Ленгле і К. Оргле). Життєві сенси досліджено за допомогою методики «Система життєвих сенсів» (В. Котлякова). Установлено наявність позитивних взаємозв'язків між гедоністичною категорією життєвих сенсів та статусною категорією життєвих сенсів у студентів. Виявлено наявність достатнього рівня сформованості інтенцій духовного життя у студентів.

Ключові слова: духовність, духовне життя, інтенція, екзистенційна сповненість, самосвідомість, сенс.

Iryna SHCHERBAKOVA,
 orcid.org/0000-0001-5900-5189
 Candidate of Philosophical Sciences,
 Associate Professor at the Department of Psychology
 of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
 (Sumy, Ukraine) ishcherbakova@ukr.net

STUDY OF THE EXISTENTIAL FULLNESS OF LIFE OF STUDENTS

The article represents the results of the system of life meanings of students, existential fullness of their lives. On the basis of analysis of foreign and domestic studies of spirituality as an overall performance of personality's development, the main structural components of spirituality, intentions of spiritual life of personality, meaning structures of meaning system are determined. An analysis of theoretical sources concerning the consideration of the concepts of «intention», «meaning», «existential fullness» was carried out.

It was established that self-comprehension as the highest form of development of consciousness, the highest form of reality reflection exists in time dimension and has a time perspective. Meaning of life is characterized as the possibility of pursuing of a certain move in the existing situation, as the capability for understanding something, the ultimate goal, the content of value etc. It is emphasized that the presence of meaning of life is the leading criterion of personality formation, an indicator of how much a person is ready to manage his life, how independent he is of external circumstances. It is considered the ontological and phenomenological aspects of personality's meaning of life.

It is noted that intentions of the personality's spiritual life are self-comprehension, meaning, freedom and responsibility of the personality. It is emphasized that intentions of spirituality enforce the highest level of self-adjustment of personality. It has been demonstrated that existential fullness of life is intention of the individual's spirituality, intention of the focus of consciousness on a certain subject. Existential fullness how it is subjective felt by respondents was measured by the means of the «Existence Scale» inventory (A. Langle and K. Orgler). Life meanings are studied by the means of the «System of life meanings» technique (V. Kotlyakov). It has been established the presence of positive relationships between the hedonistic category of life meanings and the status category of life meanings among students. The presence of a sufficient level of intentions' formation of spiritual life of students has been revealed.

Key words: spirituality, spiritual life, intention, existential fullness, self-comprehension, meaning.

Постановка проблеми. В умовах соціально-економічної нестабільності, коли більшість людей відчують себе дезорієнтованими, надзвичайно важливого значення набуває питання сенсу, осмисленості інтенцій духовного життя, які визначають рівень екзистенційної сповненості та якість життєдіяльності особистості.

У студентському віці відбувається інтенсивний процес осмислення життя, пошук сенсу життя, формування самосвідомості та світогляду, мотиваційно-потребової сфери, розуміння професійного й особистісного зростання. Освітнє середовище мотиваційно наповнює життя особистості розвитком її інтересів і цінностей, уявлень про можливість їх реалізації, самореалізацію. Інтелектуальний і духовний розвиток дозволяють досягти найвищого рівня саморегуляції, забезпечують екзистенційну сповненість життя, що свідчить про психологічну й особистісну зрілість, готовність відповідати на виклики кризового сьогодення. Достатній розвиток інтенцій духовного життя (самосвідомості, сенсу, свободи, відповідальності) забезпечує екзистенційну сповненість життя студентів, спрямовує їх до найвищих загальнолюдських цінностей. Отож, дослідження психологічних закономірностей формування екзистенційної сповненості життя студентів є актуальним предметом наукових досліджень.

Аналіз досліджень. Проблема сенсу, екзистенційної сповненості життя, інтерпретації умов діяльності й ситуацій, у яких ця діяльність розгортається, досліджувалася в роботах А. Асмолова, Б. Братуся, Ф. Василюка, В. Вілюнаса, П. Гальперіна, Б. Зейгарника, В. Зінченко, Д. Леонтьєва, В. Сталіна, О. Тихомирова. Представники сучасної психології (І. Бех, М. Савчин, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, В. Знаков) довели, що інтенції духовності забезпечують найвищий рівень саморегуляції особистості.

Мета статті – висвітлити результати теоретичного аналізу та практичного дослідження екзистенційної сповненості життя студентів духовної семінарії.

Виклад основного матеріалу. Духовність є складною багатовимірною системою. Досліджуючи духовне життя в категоріях психології, ми насамперед визначаємо його структурні компоненти: потребово-ціннісний (духовні потреби та цінності), пізнавально-інтелектуальний (спостережливність, допитливість, глибина, самостійність і критичність мислення), вольовий (цілеспрямованість, наполегливість, саморегуляція), вчинково-діяльнісний (духовний саморозвиток, духовна діяльність), почуттєво-емоційний та естетичний (Щербакова, 2015: 289–290).

Ціннісні орієнтації особистості вказують на духовність, але повністю не характеризують її. Саме тому психологи витлумачують поняття «інтенція» як спрямованість свідомості людини на певний предмет. До базових інтенцій духовності (за О. Ліхачовим) належать сенс, самосвідомість, свобода.

Екзистенційна сповненість (за В. Франклом) – якість життя людини. Сповненість невіддільна від персональних переконань й установок особистості. «Ступінь», або «рівень», екзистенційної сповненості показує, чи багато осмисленого в житті, чи живе людина у внутрішній згоді, чи відповідають її сутності рішення та вчинки, чи може вона наповнити своє життя позитивом. Ідеться не про те, як живе людина, а про те, як вона оцінює своє життя. Так, В. Франкл писав, що сенс є «усвідомленням можливості на тлі дійсності або, простіше кажучи, усвідомленням того, що можна зробити в даній ситуації» (Франкл, 1990: 260).

Духовне життя людини охоплює досить широке коло базових категорій, які є, так би мовити, його структурними елементами. Однією з таких категорій є інтенція – самосвідомість (Ліхачов, 2005). Інтенція – це спрямованість свідомості, мислення на певний предмет. Сукупність інтенцій як духовних властивостей визначають специфічний людський спосіб буття (Альбуханова-Славська, 1980).

Основними інтенціями ми визначаємо: сенс, самосвідомість, свободу (за О. Ліхачовим), а також відповідальність. Духовне життя характеризує саморефлексію, спрямовує вектор саморозвитку, утворює систему сенсів. Сенс як фундаментальний елемент свідомості досліджувався представниками феноменологічно-екзистенційної школи Е. Гуссерлем, М. Хайдеггером, Ж.-П. Сартром, К. Ясперсом, М. Мерло-Понті.

Поняття «сенс» витлумачується так:

- як значення, як мета чи розумна підстава;
- як здатність правильно мислити й робити висновки;
- як ідеальний зміст, ідея, сутність, призначення, кінцева мета (цінність) чого-небудь;
- як контекст будь-якого висловлювання, що не зводиться до значень складових його частин і елементів, але визначає ці значення (Франкл, 1990; Аверінцев, 1989).

В. Франкл характеризує сенс як можливість здійснення певного вчинку в ситуації, що виникла, як усвідомлення ситуації (Франкл, 1990). Д. Леонтьєв, досліджуючи онтологічний аспект сенсу та смислову установку, стверджував, що сенс є регулятором відносин людини зі світом. Сенс поєднує об'єктивні життєві відносини суб'єкта, предметний

зміст свідомості, предмет і будову його діяльності. Один і той же сенс, трансформуючись у структурах особистості, може бути в різних іпостасях, адже сенсова система людини існує в часову полі (змінюється від накопиченого життєвого досвіду), включає в себе шість смислових структур (особистісний сенс, смисловий конструкт, смислову установку, смислову диспозицію, мотив, особистісну цінність) (Леонт'єв, 2007: 127).

Сенс як інтенція духовного життя забезпечує рух людини, її смисловий пошук, цінність, переживання цінності. Оскільки сенс є особистісним, тому він окреслює унікальність людини. Онтологічний аспект сенсу проектується на систему відносин людини зі світом. З одного боку, смислові відносини мають своєю підставою предмети, явища і процеси об'єктивної реальності, з іншої – вони можуть бути визначені як суб'єктивна реальність, картина світу, яку людина конструює. Феноменологічний аспект сенсу концентрується на змісті «Я-образу» особистості й образу «Я у світі». Сенси як найважливіша складова свідомості пов'язані у складну ієрархізовану і впорядковану систему. Зрозуміло, людина не народжується одразу із сенсами, а поступово формує смислове поле.

Виділяють шість базових механізмів породження сенсу:

- 1) замикання життєвих відносин;
- 2) індукція сенсу;
- 3) ідентифікація;
- 4) інсайт;
- 5) зіткнення сенсів;
- 6) покладання сенсу (Леонт'єв, 2007).

Наявність сенсу життя є провідним критерієм сформованості особистості, показником того, наскільки людина готова керувати своїм життям, наскільки вона є незалежною від зовнішніх обставин. Крім того, необхідно враховувати, що сенси внутрішньо суб'єктивно достовірні. Тому корекція сенсу передбачає зміну смислового поля суб'єкта.

Отже, сенс відбиває онтологічні, феноменологічні й діяльнісні сторони буття людини.

Емпіричне дослідження життєвих сенсів та екзистенційної сповненості життя студентів проводилося за участі 20 студентів духовної семінарії (далі – ДС), віком від 18 до 25 років.

Екзистенціальна сповненість, як вона суб'єктивно відчувається респондентами, вимірювалась за допомогою тесту-опитувальника «Шкала екзистенції» (А. Ленгле і К. Оргле). Життєві сенси досліджено за допомогою методики «Система життєвих сенсів» (В. Котлякова).

Результати емпіричного дослідження інтенцій духовного життя студентів за тестом-опитувальником «Шкала екзистенції» представлено в таблиці 1.

Аналізуючи дані, наведені в таблиці 1, бачимо, що суттєве домінування спостерігається в показниках середнього рівня по субшкалам: «F» (свобода), «V» (відповідальність), «ST» (самотрансценденція), «SD» (самодистанціювання). Субшкали мають максимальний середній груповий показник: «SD» – 80%; «ST» – 60%; «F» – 80%, «V» – 88%. Високі показники мають субшкали: «SD» – 15%; «ST» – 20%; «F» – 10%; «V» – 6%. Низькі показники мають субшкали: «SD» – 5%; «ST» – 20%; «F» – 10% та «V» – 6%.

Узагальнюючи результати дослідження інтенцій духовного життя студентів, зазначаємо, що отримані кількісні показники свідчать про переважання середнього рівня сформованості свободи, відповідальності, самотрансценденції та самодистанціювання. Вектор цих «якостей» повинен бути спрямований на їх подальший розвиток і формування.

Зазначимо, що переважання в більшості респондентів відповідальності над свободою («F» < «V») свідчить, що вони обмежують себе, свою творчість, схильні підкорюватися. Домінування самодистанціювання над самотрансценденцією («SD» > «ST») вказує на дистанційованість емоційних переживань, схильність респондентів до самоізоляції, до уникнення.

Таблиця 1

Показники рівнів самодистанціювання, самотрансценденції, свободи й відповідальності (у %)

Рівні шкал екзистенції	Показники рівнів самодистанціювання, самотрансценденції, свободи й відповідальності респондентів (N = 20)							
	Шкали екзистенції							
	SD		ST		F		V	
	к.	%	к.	%	к.	%	к.	%
Низький	1	5	4	20	2	10	1	6
Середній	16	80	12	60	16	80	18	88
Високий	3	15	4	20	2	10	1	6

Примітки: «SD» – шкала самодистанціювання; «ST» – шкала самотрансценденції; «F» – шкала свободи; «V» – шкала відповідальності

Життєві сенси студентів ДС досліджувалися за допомогою опитувальника «Система життєвих смислів» В. Котлякова. Кількісні показники рівнів представленості життєвих сенсів студентів ДС представлено у таблиці 2.

За результатами дослідження життєвих сенсів студентів ДС встановлено три рівні їх представленості, а саме: слабо представлений рівень, достатньо представлений і домінуючий. Найвищі показники «домінуючого» рівня ми спостерігаємо за такими категоріями сенсів: альтруїстичні сенси – 60%; сімейні сенси – 40%; екзистенційні сенси – 25% респондентів. Рівень достатньої представленості життєвих сенсів: екзистенційні сенси – 75%; когнітивні – 65%; комунікативні – 60%; альтруїстичні сенси – 40% респондентів. «Слабо представлений» рівень: статусні сенси – 90%; гедоністичні – 85%; сенси самореалізації – 80% респондентів.

З'ясовано, що для респондентів мають значення сенси альтруїстичних тенденцій, сімейні, екзистенційні, комунікативні та когнітивні, що, в цілому, свідчить про високі вимоги до себе, сформованість ціннісної системи. З іншого боку, респонденти виявили низькі рівні представленості статусних сенсів, гедоністичних та сенсів самореалізації. Домінування альтруїстичних життєвих сенсів у студентів ДС є цілком логічним, хоча сучасний світ вимагає від людини сформованості якостей, які б сприяли забезпеченню власних потреб. На нашу думку, така тенденція може мати негативне забарвлення, оскільки повноцінно зріла особистість має прагнути до саморозвитку й задоволення своїх потреб. Зауважимо, що депривація сенсів може обумовити дисгармонійний розвиток особистості. Враховуючи, що респонденти прагнуть бути священниками, мають специфічний християнський світогляд (який ґрунтується на принципах самопожертви, любові, щастя інших), зауважимо, що тенденція домінування альтруїстичних життєвих сенсів може заважати реалізації гедоністичних спрямувань й особистісних

бажань. Виявлена тенденція є позитивною, але й такою, яка вимагає від респондентів певних самозмін, а саме розширення смисложиттєвих орієнтацій та світоглядних позицій.

Для якісної обробки емпіричної частини нашого дослідження ми застосували коефіцієнт кореляції Пірсона. Визначено наявність високого рівня зв'язку між досліджуваними параметрами, а саме:

1) наявність високого кореляційного зв'язку ($p = 0,01$) між гедоністичними життєвими сенсами та статусною категорією життєвих сенсів (гедоністична сфера прямо корелює зі статусною);

2) наявність на достатньому рівні ($p = 0,05$) обернено пропорційного зв'язку між шкалами «ST» (самотрансценденція) та «самореалізація». Самотрансценденція як суто людський феномен розкриває здатність людини виходити за «межі власної особистості», переживати цінності, бути емоційно включеним у певну подію, сприймати екзистенційне значення того, що відбувається, відчувати внутрішню сповненість. Шкала самореалізації вказує на саморозкриття людини шляхом усвідомлення і проектування у світ своїх творчих можливостей через діяльність. Обернено пропорційний зв'язок достатнього рівня вказує на те, що самотрансценденція та самореалізація мають негативний кореляційний зв'язок, тобто самотрансценденція на достатньому рівні не співвідноситься із самореалізацією студентів ДС;

3) наявність обернено пропорційного зв'язку ($p = 0,05$) між шкалами «ST» (самотрансценденція) та «статусна категорія життєвих сенсів» («самотрансценденція» має негативний зв'язок зі шкалою «статусу»). Це може вказувати на те, що «вихід» особистості за межі власного «Я» не зіставляється зі статусними сенсами. Статус особистості можна набути без самотрансцендіювання, так само, як і «вихід за межі себе» обходиться без статусного положення в суспільстві;

4) наявність обернено пропорційного зв'язку ($p = 0,05$) між «відповідальністю» та «самореалізацією». Такий кореляційний зв'язок змушує нас

Таблиця 2

Показники рівнів представленості життєвих сенсів (у %)

Рівні представленості сенсів	Показники рівнів представленості життєвих сенсів респондентів (N = 20)															
	Категорії життєвих сенсів															
	1		2		3		4		5		6		7		8	
	к.	%	к.	%	к.	%	к.	%	к.	%	к.	%	к.	%	к.	%
Слабкий	0	0	0	0	17	85	16	80	18	90	6	30	3	15	4	20
Достатній	8	40	15	75	3	15	4	20	2	10	12	60	9	45	13	65
Домінуючий	12	60	5	25	0	0	0	0	0	0	2	10	8	40	3	15

Примітки: 1 – альтруїстичні життєві сенси; 2 – екзистенційні життєві сенси; 3 – гедоністичні життєві сенси; 4 – життєві сенси самореалізації; 5 – статусні життєві сенси; 6 – комунікативні життєві сенси; 7 – сімейні життєві сенси; 8 – когнітивні життєві сенси

замислитися, оскільки ми розуміємо змістовність теоретичного підґрунтя взаємозв'язку відповідальності й самореалізації. Відповідальність як загальнолюдська категорія передбачає свідому спрямованість, ставлення людини до необхідності, суспільних норм, правил, своїх обов'язків, обов'язків перед іншими та перед власною «долею». Відповідальність – досить широке поняття, воно може охоплювати психологічний, філософський, соціальний, юридичний та інші контексти. Відповідальність указує й на свободу, оскільки свобода й відповідальність знаходяться у прямій взаємозалежності. Тоді як самореалізація може здійснюватися лише за умов відповідальності і свободи. Самореалізація існує у площині потреб, це реалізація в реальному житті потенцій (здібностей, талантів), але у студентів ДС ми виявили негативний кореляційний зв'язок між відповідальністю та самореалізацією, саме тому необхідно продовжувати дослідження, аби переконатися в достовірності отриманих показників;

5) наявність обернено пропорційного зв'язку ($p = 0,05$) між шкалами «категорія життєвих сенсів» – «комунікативність» та «гедоністична категорія життєвих сенсів». Комунікативність указує на властивість особистості взаємодіяти з людьми у процесі контакту, передавання та засвоєння інформації. Особливо така властивість важлива для майбутніх священників, які повинні бути відкритими для контакту, мають бути комунікативно компетентними. З'ясовано, що комунікативність не корелює

на достатньому рівні зі шкалою гедоністичних сенсів. Це може означати, що забезпечення комунікативності може здійснюватися без задоволення гедоністичних потреб.

Висновки. Отже, екзистенційна сповненість як якість життя людини невіддільна від її сенсової системи, персональних переконань й установок. Сенс – це складне утворення на рівні функціонування самосвідомості людини, це елемент смисложиттєвої системи, який є невід'ємною частиною й рушійною силою духовного, особистісного, соціального і професійного розвитку особистості. Цінності й сенси непостійні в часі, вони змінюються (змінюють свою полярність) у результаті діяльності людей так само, як змінюються й самі люди. Кожна людина прагне вибудувати систему внутрішніх законів, які дозволяють адекватно сприймати явища навколишньої дійсності. Ці закони лежать в основі формування смисложиттєвої концепції як загальної форми сприйняття об'єктивної реальності. Вважаємо, що теоретико-методологічний аналіз інтенцій духовного життя є надзвичайно актуальним предметом наукових досліджень.

Перспективами подальших наукових розвідок убачаємо ґрунтовні емпіричні дослідження екзистенціальної сповненості життя студентів, а саме смислових конструктів, установок і диспозицій сенсової системи суб'єктів освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. Деятельность и психология личности. Москва : Наука, 1980. 335 с.
2. Леонтьев Д. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 2007. 511 с.
3. Лихачев А. Духовно-нравственная жизнь в категориях психологии. Московский психотерапевтический журнал. 2005. С. 20–50.
4. Ожегов С., Шведова Н. Толковый словарь русского языка. Москва : Азбуковник, 2004. 944 с.
5. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. Аверинцев и др. 2-е изд. Москва : Сов. энцикл., 1989. 815 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
7. Щербакowa I. Духовна криза особистості в інтегративному вимірі. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика* : монографія / за ред. С. Максименка та ін. Книга 1. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макарєнка, 2015. С. 272–294.

REFERENCES

1. Abul'khanova-Slavskaya K. Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti [Activity and personality psychology]. M.: Nauka, 1980. 335 p. [in Russian].
2. Leont'ev D. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. M.: Smysl, 2007. 511 p. [in Russian].
3. Likhachev A. Dukhovno-nravstvennaya zhizn' v kategoriakh psikhologii [Spiritual and moral life in the categories of psychology]. Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal. 2005. S. 20-50. [in Russian].
4. Ozhegov S., Shvedova N. Tolkovyi slovar' russkogo yazyka [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. M.: Azbukovnik, 2004. 944 s. [in Russian].
5. Filosofskii ehntsiklopedicheskii slovar' [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. redkol.: S. Averintsev [i dr.]. 2-ye izd. M.: Sov. entsykl., 1989.815 s. [in Russian].
6. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla [Man in search of meaning]. M.: Progress, 1990. 368 s. [in Russian].
7. Shcherbakova I. Dukhovna kryza osobystosti v intehratyvnomu vymiri [The spiritual crisis of the individual in the integrative dimension] / Osobystist' u rozvytku: psykhoholichna teoriya i praktyka: monohrafiya / za red. S. Maksymenka, V. Zlyvkova, S. Kuzikovoyi. Knyha 1. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2015. S. 272-294 [in Ukraine].

Володимир ЮРЖЕНКО,

orcid.org/0000-0002-4184-8900

доктор педагогічних наук, професор,

*професор кафедри теорії і методики технологічної освіти та комп'ютерної графіки
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
(Переяслав-Хмельницький, Київська область, Україна) v_iurzhenko@ukr.net*

БАЗОВИЙ МЕХАНІЗМ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ – ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ

Обґрунтувати сутнісний механізм технологічної освітньої галузі, яка стає чи не єдиною можливістю стати тією інтегративною оболонкою, що зосередить у внутрішній будові, у структурі змісту, найкращі надбання й напрацювання системної інтеграції знаннєвого й діяльнісного компонентів діючих і перспективних освітніх систем основної школи.

Сучасні освітні системи з їх інноваційними технологічними, технічними та інформатичними рішеннями дають змогу на зовсім інших рівнях використовувати необхідні дидактичні кроки, по-іншому з'єднуючи предметні понятійні поля, наприклад, як конструктори-пазли, де кожен конструкт, сформований на рівні фрактального рішення (фрактальна педагогіка), формує зовсім нове понятійне поле, з абсолютно інакшими й унікальними механізмами засвоєння нового матеріалу, як на рівні знаннєвого компонента, так і на рівні спосібного (діяльнісного).

Основа реалізації інтегративного підходу в основній школі – технологічна освітня галузь з її творчим потенціалом розвивально-продуктивної діяльності на основі культурологічної концепції освіти.

Через культурологічний підхід обґрунтовується вимога системно проєктувати зміст на всіх ступенях середньої загальноосвітньої української школи, зокрема основної, відтак формуючи умови для системного творення процесу трудового навчання (технологічної освіти), тобто можливість успішно трансформувати соціальний досвід людства в аспекті культури організації сучасного виробництва в суб'єктний освітній досвід учнів.

Визначені такі дидактичні умови реалізації інтеграції в технологічній освітній галузі Нової української школи: інтеграція навчального матеріалу з різних навчальних предметів відбувається, як правило, навколо певного об'єкта чи явища довкілля – або для розв'язання проблеми міжпредметного характеру, або для створення творчого продукту; те, що пізнається, підпорядковується загальним закономірностям, які вивчаються на уроці (тобто узагальнюється навчальний матеріал із різних навчальних предметів (наук) та пізнається як більш складна система); об'єкти дослідження однакові або досить близькі (коли досліджується об'єкт із різних сторін, використовуючи навчальний матеріал різних предметів (наук)); коли в навчальних предметах використовуються однакові або близькі за змістом методи дослідження предметів та явищ (тоді демонструється спосіб пізнання дійсності на прикладах із різних предметів (наук)).

Ключові слова: технологічна освітня галузь, основна школа, інтегративний підхід, культурологічний підхід, знаннєво-спосібна парадигма.

Volodymyr YURZHENKO,

orcid.org/0000-0002-4184-8900

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;

*Professor at the Department of Theory and Methodology
of Technological Education and Computer Graphics
of State Higher Educational Establishment*

*“Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University”
(Pereiaslav-Khmelnytsky, Kyiv region, Ukraine) v_iurzhenko@ukr.net*

BASIC MECHANISM OF THE INTEGRATIVE APPROACH AT PRIMARY SCHOOL - TECHNOLOGICAL EDUCATIONAL AREA

To substantiate the essential mechanism of the technological educational area, which becomes the opportunity to turn into the integrative shell that will concentrate, the best acquisitions and development of the systematic integration of knowledge and activity components of existing and promising educational systems at primary school both in the internal structure and in the structure of content.

Modern educational systems with their innovative technological, technical and informative solutions make it possible to use the necessary didactic steps at various levels, in a different way connecting subject conceptual fields, i.e. as construct-puzzles, whose constructs formed at the level of fractal solution (fractal pedagogy) create a completely new

conceptual field with entirely different and unique mechanisms of assimilation of new material, both at the level of knowledge component and at the level of capable one (active).

The basis for the implementation of integrative approach in primary school is the technological educational area with its creative potential of developmental and productive activity on the basis of the cultural concept of education.

Due to cultural approach, the requirement to systematically project content at all levels of secondary Ukrainian secondary school, in particular the basic one, is justified thus forming the conditions for the systematic creation of the process of labor training (technology education), that is the opportunity to successfully transform the social experience of mankind in the culture of modern production organization educational experience of students.

The following didactic conditions of realization of integration in the technological educational area of the New Ukrainian School are defined: integration of educational material in different subjects is usually around a certain object or phenomenon of the environment – either to solve a problem of intersubject nature, or to create a original product; what is learned is a subject to the general patterns that are learned in the lesson (that is, generalizes training material from different subjects (sciences) and is known as a more complex system); the objects of study are the same or quite close (when exploring an object from different sides, using educational material of different subjects (sciences)); when in the subjects used the same or similar in content methods of study of objects and phenomena (then demonstrates a way of knowing the reality of examples from different subjects (sciences)).

Key words: *technological educational branch, primary school, integrative approach, cultural approach, knowledge-able paradigm.*

Постановка проблеми. У нинішніх умовах освітніх перетворень технологічна освітня галузь стає чи не єдиною можливістю стати тією інтегративною оболонкою, яка зосередить у внутрішній будові, у структурі змісту, найкращі надбання і напрацювання системної інтеграції знаннєвого й діяльнісного компонентів сучасних освітніх систем основної школи.

У контексті технологічної освітньої галузі культурологічний підхід до проектування змісту на методологічному і дидактичному рівнях трансформується в культуротворчий, а на рівні педагогічної дійсності – на той, що відтворює культуру через її матеріальні компоненти (техніку, технології, матеріали тощо) та створює умови для її проектного осмислення і творення через розвивально-продуктивну діяльність (Юрженко, 2019: 158–162). Тобто під час переходу від методологічного (філософського) й дидактичного рівнів розуміння процесів проектування змісту технологічної освіти на рівень його реалізації в педагогічній дійсності створюється культуротворче середовище, в якому формується суб'єктний рівень проектно-технологічної й техніко-технологічної компетентності учнів, забезпечується можливість безпосереднього контакту і творення художньо-матеріального світу. У культуротворчому середовищі технологічної освіти учні стають суб'єктами, здатними творити власними емоційно-вольовими зусиллями, розумом і руками корисні вироби, вчать долати труднощі, приносити радість собі й іншим, усвідомлено змінювати на краще довкілля. Вони оволодівають способами й видами діяльності, які дають можливість займатися захоплюючою справою, переживати найрізноманітніші почуття й емоції, ефективно взаємодіяти в колі однодумців. Засвоєний учнями алгоритм предметно-перетворювальної проектно-технологічної

діяльності, її способи проектування, виготовлення та самооцінювання і презентації своїх досягнень забезпечують здатність позитивно творити власне життєве середовище, сприяти активній життєвій позиції в невизначених ситуаціях, бути готовими компетентно досліджувати й вирішувати реальні життєві проблеми. Такі результати технологічної освіти відповідають запитам української держави та споживачам освітніх послуг (Піддячий, 2017). Реалізація культурологічної концепції змісту технологічної освіти в педагогічній практиці, досягнення відповідної якості її процесу та очікуваних результатів потребує подальших серйозних досліджень, зокрема дослідження структури галузевої проектно-технологічної, техніко-технологічної компетентностей та напрацювання педагогічних технологій контролю й оцінювання індивідуальних рівнів її сформованості (Мачача, 2017).

Незважаючи на всі інновації в освіті, як дійсні так й уявні, необхідно пам'ятати принципи дидактики, закладені ще Я. Коменським, щодо освітніх систем і сформованим на їх основі підходам до процесу навчання, які дають змогу в певних умовах визначитися й передбачити результати функціонування будь-якої освітньої системи, а саме:

- 1) систематичність навчання – від простого до складного, від загального до конкретного;
- 2) послідовність навчання – вивчення нового на основі вже існуючих знань у того, хто вчиться;
- 3) міцність засвоєння матеріалу – не поспішати в навчанні й на новому рівні повторювати матеріал;
- 4) доступність, посиленість процесу навчання для учнів, зокрема, досягається ясністю викладання, без зайвого поглиблення у деталі;
- 5) засадничі положення освіченості – знання закладаються міцно, не поспіхом, а інтеграція – це

в більшості нині діючих інтеграційних методик – про все й доволі спішно.

Предметне вивчення в умовах предметно-урочної системи подібне до перевернутої дитячої пірамідки. Це було характерним і для технологічної освітньої галузі. Тобто вивчалось поняття, далі, на його основі – нове, і на основі вже двох понять – правил-формул-способів дії – наступне. Таким чином, формується освітня дія, заснована на принципі «від простого до складного», яка з часом, у процесі засвоєння її дитиною, ставала знову простою, на основі якої нашаровувалася знову складніша. Нині є спроба відмовитися від цього підходу, який може спричинити незворотні наслідки. Необхідно вміло поєднувати те, що працює із уже засвоєного, і вдумливо, спочатку на рівні експерименту, на невеликому освітньому майданчику, поєднувати з новим. Головне – не робити це поспішно. Потрібно пам'ятати уроки з історії педагогіки, тобто не вдаватися до непродуманих і незрілих рішень. Освітня система інертна за суттю, але якщо зрушити її в неправильному напрямі, то ті зміни, які відбудуться й порушать її, виправити практично неможливо.

Аналіз досліджень. Незважаючи на деякі упредження в сучасному освітньому середовищі щодо ретроспективного аналізу стосовно невдалих спроб інтегративного навчання у 20–30ті роки ХХ ст. у Радянському Союзі (проектний підхід, комплексна система навчання) та спроби його осучаснення Р. Канвейем, В. Кніппом, М. Ліпманом, Г. Метьюзом, Д. Текером, Л. Сміт, В. Рапером, Х.-Л. Фрезе, М. Тоззі, у 60–80ті роки минулого століття у Сполучених Штатах Америки і Великій Британії – прихильниками «принципу навчання через дію» завдяки оновленню деяких положень прагматистської педагогіки, згідно з якими діяльністю проголошувався будь-який різновид творчої роботи, якщо учень був її активним учасником (непрагматична педагогіка), ідеї інтеграції отримали новий поштовх через феноменологічний підхід (оновлена версія комплексної системи навчання) у фінській школі у ХХІ столітті (Дічек, 2008). Це спроба замінити предметний принцип навчання на варіанти інтегрованих курсів або єдиного комплексного освітнього утворення, який об'єднує фрагменти матеріалу з різних предметів (наук) навколо теми, обраної за специфікою місцевих умов та інтересів дітей. Зрозуміло, що ідея інтеграції в освіті є значним здобутком дидактики, оскільки за умови її успішного методичного впровадження реалізується мета якісної освіти. Апологетом інтегрованого навчання в українській освіті був С. Гончаренко (Гончаренко, 1997), який

наголошував, що інтеграція як вимога об'єднання в ціле компонентів об'єктів навчання є необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого уможливується створення в учнів цілісного уявлення про об'єкт, який вивчається, формується міжпредметна компетентність (Большакова, 2017).

Мета статті – системно підтвердити інтегративні можливості технологічної освітньої галузі в основній школі.

Виклад основного матеріалу. Реалізація нинішнього етапу розвитку інтеграційних процесів в українській освіті ґрунтується на засадах компетентнісного підходу, поняття «міжпредметна компетентність» визначається як «здатність учня застосувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей» (Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти Кабінет Міністрів України, 2011), що найкраще накладається на завдання технологічної освітньої галузі в основній школі.

Сучасні освітні системи з їх інноваційними технологічними, технічними та інформатичними рішеннями дають змогу на зовсім інших рівнях використовувати необхідні дидактичні кроки, по-іншому з'єднуючи предметні понятійні поля, наприклад, як конструктори-пазли, де кожен конструкт, сформований на рівні фрактального рішення (фрактальна педагогіка) формує абсолютно нове понятійне поле, з абсолютно інакшими й унікальними механізмами засвоєння нового матеріалу, як на рівні знаннєвого компонента, так і на рівні способного (діяльнісного). Умови сформовані так, що складати-поєднувати-інтегрувати, фактично синтезувати, новий рівень понятійного сприйняття освоєваних областей знання і пов'язаних з ними умінь потрібно не на основі шкільних курсів (предметів) (для нинішнього покоління дітей з їх гаджетами й іншими новітніми засобами доступу до інформації ця система перестає працювати, що й підтверджується останніми 10ма роками освітніх проблем середньої школи), а ґрунтуватися на фокус-реперах понять, що інтегровано (у поєднанні) розглядають компонент знання на рівні дидактичної системи «явище-річ-ситуація». Як кейси, які адаптовані до вже відомої системи освітніх (дидактичних) координат «знання-способи дії», а саме формули-правила-закони, екстрапольовані на певні явища навколишнього світу, що в подальшому реалізуються через способи діяльності в конкретних проектах. Це повністю відповідає дослідницьким методам навчальної діяльності, закладеним в освітні процеси технологічної освітньої галузі. Таке бачення

підтверджується практикою освітньої діяльності найбільш розвинутих країн світу, де на уроки предметів, пов'язаних із технологічною освітньою галуззю, відводиться на тиждень від 3 до 6 годин.

Основа реалізації інтегративного підходу в основній школі – технологічна освітня галузь з її творчим потенціалом розвивально-продуктивної діяльності на основі культурологічної концепції освіти.

Через культурологічний підхід обґрунтовується вимога системно проектувати зміст на всіх ступенях середньої загальноосвітньої української школи, зокрема основної, а отже, формуючи умови для системного творення процесу трудового навчання (технологічної освіти), тобто можливість успішно трансформувати соціальний досвід людства в аспекті культури організації сучасного виробництва в суб'єктний освітній досвід учнів.

Таке бачення розвідок у сфері технологічної освіти безпосередньо накладається на ті підходи, які існують в інтегративному баченні Нової української школи, перекликаючись із феноменологічним підходом фінської школи та найбільш позитивними рисами прагматистської педагогіки англосаксів 60–80х років минулого століття.

Реформування сучасної освіти вирішується вектором подолання ізольованого викладання навчальних предметів і створення принципово нових навчальних програм, де освітній процес доцільно орієнтувати на розвивально-продуктивний інтегративний підхід. Спроба розв'язання цієї проблеми отримала свій шлях вирішення у проєкті нового стандарту технологічної освітньої галузі для основної школи.

Сучасна школа дає змогу користуватися різноманітними інструментами, зокрема в реформаторських починаннях Нової української школи передбачені такі методичні підходи: організація тематичних уроків; упровадження навчальних проєктів; розроблення нових форм уроків (інтегрований урок, урок із міжпредметними зв'язками, бінарний урок тощо).

Базові важелі інтеграційних процесів при формуванні змісту:

- активна реалізація одного з фундаментальних принципів дидактики – від простого до складного;
- розробка широкої системи варіантів роботи вчителів, які здійснюють міжпредметні зв'язки як у змісті й методах, так і у формах організації навчання, включаючи позакласну роботу і розширені межі програм(и);
- включення спочатку двосторонніх, а потім і багатосторонніх зв'язків між різними сенсами на основі координації діяльності вчителя;

- введення міжпредметних зв'язків з дотичними предметними полями сенсів на уроках трудового навчання (технологічної освіти) на основі репродуктивної діяльності й елементів проблемності;

- постановка міжпредметних навчальних проблем і самостійний пошук їх вирішення на окремих уроках з трудового навчання (технологічної освіти);

- систематичне проблемне навчання на основі ускладнених міжпредметних проблем всередині окремих тем або розділів.

Через реалізацію багатовекторних міжпредметних зв'язків закладається основа щодо формування в учнів умінь комплексного бачення проблем реальної дійсності, напрацювання різнопланових підходів до їх розв'язання та знаходження серед них найбільш оптимальних методів (способів) їх розв'язання.

Зокрема, потрібно розуміти, що при інтеграції в основній школі необхідно враховувати предметну основу навчання для даного вікового періоду дітей щодо їхньої освітньої діяльності і враховувати ті вади інтеграційного підходу, які проявились при реалізації різних підходів, методів і систем у ХХ ст. (проєктний метод, Дальтон-план, Віньєтка-план, комплексна система навчання, прагматистська педагогіка тощо).

Висновки. Отже, враховуючи вищесказане, визначені такі дидактичні умови реалізації інтеграції в технологічній освітній галузі Нової української школи: інтеграція навчального матеріалу з різних навчальних предметів відбувається, як правило, навколо певного об'єкта чи явища довкілля або для розв'язання проблеми міжпредметного характеру, або для створення творчого продукту; те, що пізнається, підпорядковується загальним закономірностям, які вивчаються на уроці (тобто узагальнюється навчальний матеріал із різних навчальних предметів (наук) та пізнається як більш складна система); об'єкти дослідження однакові або досить близькі (коли досліджується об'єкт із різних сторін, використовуючи навчальний матеріал різних предметів (наук)); коли в навчальних предметах використовуються однакові або близькі за змістом методи дослідження предметів та явищ (тоді демонструється спосіб пізнання дійсності на прикладах із різних предметів (наук) (Юрженко, 2019: 163–167).

Наступними кроками у розвідці тих проблем, які існують в імplementації інноваційних підходів Нової української школи у реально існуючу систему загальної середньої школи є розробка методик і технологій для варіантів реалізації змістового поля стандарту технологічної освітньої галузі в основній школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Большакова І., Пристінська М. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Частина 2). *Проект створений ГО «Смарт Освіта» у партнерстві з Міністерством освіти і науки України для комунікації реформи «Нова Українська Школа», 19 Серпня 2017.* URL публікації: <https://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematychnuj-i-diyalnisnuj-pidhody-chastyna-2/>. Дата звертання: 12.09.2019.
2. Гончаренко С., Козловська І. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі. *Педагогіка і психологія.* 1997. № 2. С. 9–12.
3. Дічек Н. Прагматистська педагогіка. Енциклопедія освіти : гол. ред. В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 703–704.
4. Мачача Т., Юрженко В. Стратегії розвитку технологічної освіти в середній загальноосвітній українській школі: наскрізність змісту і структури. *Український педагогічний журнал. Фахове періодичне видання Інституту педагогіки НАПН України.* 2017. № 2. С. 58–68.
5. Піддячий М. Освіта і наука України: соціально-трудова розвиток молоді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.* 2017. № 13. С. 75–80.
6. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти Кабінет Міністрів України. Постанова від 20 квітня 2011 р. № 462, м. Київ. URL публікації: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>. Дата звертання: 12.09.2019.
7. Юрженко В. Технологічна освіта і STEM-освіта: їх протилежності й феноменологічні паралелі. *Наукові записки / ред. кол.: В.Черкасов та ін. Випуск 177. Частина II. Серія «Педагогічні науки».* Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В.Винниченка, 2019. с. 163–167.
8. Юрженко В. Дихотомічні аспекти формування змістового поля технологічної освітньої галузі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / ред. кол.: А. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 63. Т. 1. с. 158–162.

REFERENCES

1. Bolshakova I., Prystinska M. (2017) Intehrovane navchannia: tematychnyi i diialnisnyi pidkhody (Chastyna 2) [Integrated learning: thematic and action-oriented approaches (Part 2)]. Proekt stvorenyi HO «Smart Osvita» u partnerstvi z Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy dlia komunikatsii reformy «Nova Ukrainka Shkola, URL publikatsii: <https://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematychnuj-i-diyalnisnuj-pidhody-chastyna-2/>, [in Ukrainian].
2. Honcharenko S., Kozlovska I. (1997). Teoretychni osnovy dydaktychnoi intehratsii u profesiinii serednii shkoli [Theoretical foundations of didactic integration in vocational high school]. Pedahohika i psykholohiia. Kyiv. №2. P. 9–12. [in Ukrainian].
3. Dichek N. (2008). Prahmatystska pedahohika. [Pragmatist pedagogy]. Entsyklopediia osvity: hol. red. V. H. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter. p. 703–704. [in Ukrainian].
4. Machacha T., Yurzenko V. (2017). Stratehii rozvytku tekhnolohichnoi osvity v serednii zahalnoosvitnii ukrainskii shkoli: naskriznist zmistu i struktury [Strategies for the Development of Technological Education in Ukrainian Secondary School: The Crossing of Content and Structure]. Ukrainyskyi pedahohichnyi zhurnal. Fakhove periodychne vydannia Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy. Kyiv. № 2. p. 58–68. [in Ukrainian].
5. Piddiachyi M. (2017). Osvita i nauka Ukrainy: sotsialno-trudovi rozvytok molodi. [Education and Science of Ukraine: Social and Labor Development of Youth]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P.Drahomanova. Kyiv. №13. p. 75–80. [in Ukrainian].
6. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoї zahalnoi osvity Kabinet Ministriv Ukrainy. Postanova vid 20 kvitnia 2011 r. N 462. [On approval of the State Standard for Primary General Education of the Cabinet of Ministers of Ukraine. Resolution of April 20, 2011 N 462]. Kyiv. – URL publikatsii: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>. [in Ukrainian].
7. Yurzenko V. (2019). Tekhnolohichna osvita i STEM-osvita: yikh protylezhnosti y fenomenolohichni paraleli [Technological education and STEM education: their opposites and phenomenological parallels]. Naukovi zapysky. Red. kol.: V.F.Cherkasov, V.V.Radul, N.S.Savchenko ta in. Vypusk 177. Chastyna II. Seriia: Pedahohichni nauky. Kropyvnytskyi: RVV TsDPU im. V.Vynnychenka. p. 163–167. [in Ukrainian].
8. Yurzenko V. (2019). Dykhotomichni aspekty formuvannia zmistovoho polia tekhnolohichnoi osvitnoi haluzi. [Dichotomous aspects of content field formation in technological education industry]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zb. nauk. pr. / red. kol.: A.V. Sushchenko (holov. red.) ta in. Zaporizhzhia: KPU. Vyp. 63. T. 1. p. 158–162. [in Ukrainian].

УДК 355.233.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204613>**Василь ЯГУПОВ,***orcid.org/0000-0002-8956-3170**доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського
(Київ, Україна) yagupow1957@gmail.com***Сергій НЕХАЄНКО,***orcid.org/0000-0003-0112-1018**старший викладач кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ (сил)
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського
(Київ, Україна) panzersergij@ukr.net*

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОРГАНІЗАТОРІВ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проаналізовано проблему формування та розвитку професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення як військових фахівців у психологічній і педагогічній науках. Теоретичне обґрунтування поданої методики здійснено з урахуванням специфіки реалізації посадових компетенцій організаторів морально-психологічного забезпечення, а також дослідницьких завдань, поставлених у науковому дослідженні. Вищеназвана методика розглядається як система науково-обґрунтованих правил і прийомів навчання. Також зазначається, що концепція дослідження забезпечується єдністю теоретичного, методологічного та методичного аспектів. Зокрема, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури здійснено аналіз проблеми компетентності фахівців у наукових працях як закордонних, так і вітчизняних дослідників, з урахуванням вимог сучасних методологічних підходів до підготовки фахівців, закономірностей функціонування людської психіки в екстремальних ситуаціях діяльності. Визначено основні аспекти обґрунтування професійної компетентності військових фахівців. Розглянуто характеристики професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення, які потрібно розвивати для досягнення професіоналізму при здійсненні військово-професійної діяльності. Обґрунтовано структуру професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення згідно із вимогами контекстного, компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного підходів до їх професійної підготовки на етапі оперативно-тактичного рівня підготовки в Національному університеті оборони України імені Івана Черняхівського. Також на основі проведення наукових підходів зроблено висновок, що зокрема професійна компетентність організаторів морально-психологічного забезпечення включає такі компоненти: емоційно-вольовий, когнітивний, операційно-процесуальний, психологічний чи фаховий, професійно-важливі якості чи індивідуально-психічний компонент, суб'єктний.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, структура професійної компетентності, організатори морально-психологічного забезпечення.

Vasily YAGUPOV,*orcid.org/0000-0002-8956-3170**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Chair of Physical Education, Special Physical Training and Sports
National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy
(Kyiv, Ukraine) yagupow1957@gmail.com***Serhii NEKHAIENKO,***orcid.org/0000-0003-0112-1018**Senior Lecturer of the Department of Moral and Psychological Support of the Force
National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy
(Kyiv, Ukraine) panzersergij@ukr.net*

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ORGANIZERS OF MORAL-PSYCHOLOGICAL SUPPORT AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM

The authors analyze the problem of formation and development of professional competence of organizers of moral and psychological support, as military specialists in the psychological and pedagogical sciences. The theoretical substantiation of this technique is made taking into account the specifics of realization of job competencies of organizers of moral and

psychological support, as well as the research tasks that are set in the scientific research. It is considered as a system of science-based rules and techniques of training. The authors also note that the concept of the research is ensured by the unity of theoretical and methodological aspects. In particular, on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the analysis of the problem of competence of specialists in scientific works of both foreign and domestic researchers, taking into account the requirements of modern methodological approaches to the training of specialists, patterns of functioning of the human psyche in extreme situations of activity. The main aspects of substantiation of professional competence of military specialists are determined. The characteristics of professional competence of organizers of moral and psychological support, which need to be developed in order to achieve professionalism in the exercise of military and professional activity, are considered. Structure of professional competence of organizers of moral and psychological support in accordance with the requirements of contextual, competence and subject-activity approaches to their professional preparation at the stage of operational and tactical level of preparation at Ivan Chernyakhovsky National Defense University of Ukraine is substantiated. The authors also concluded, based on scientific approaches, that, in particular, professional competence of organizers of moral and psychological support includes the following components: emotional-volitional, cognitive, operational-procedural, psychological or professional, individually-psychic, subjective.

Key words: *competence, professional competence, structure of professional competence, organizers of moral and psychological support.*

Постановка проблеми. Організатор морально-психологічного забезпечення (далі – МПЗ) – це фахівець, який займається навчально-виховною та психологічною роботою у військах, оскільки з урахуванням специфіки їх військово-професійної діяльності та функціональних обов'язків кожен із них водночас є і вихователем, і психологом, і організатором. Це накладає на організатора МПЗ велику відповідальність не тільки за зміст і результати власної професійної діяльності, а, насамперед, за поведінку та результати навчальної, службової, навчально-бойової і найголовніше – бойової діяльності особового складу військових підрозділів і частин. Досвід військово-професійної діяльності організаторів МПЗ доводить, що при наявності достатньої військово-професійної підготовленості, психолого-педагогічної компетентності, розвинутих військово-професійних якостей, педагогічних здібностей кожен офіцер як військовий професіонал може досягти позитивних результатів у фаховій діяльності. Варто тільки намагатися проявляти творчість та ініціативність у цій діяльності та ні в якому випадку не залишатися байдужим до своїх вихованців.

Аналіз досліджень. Проблема розвитку професійної компетентності в майбутніх організаторів МПЗ досить актуальна та багатоаспектна, а її змістовне поле знаходиться на стику педагогіки, філософії, логіки, психології та військової справи. Проблема професійної компетентності фахівців у різних аспектах досліджують як зарубіжні (К. Вуоно, Дж. Равен, С. Паррі С. Саркесьян, Р. Уайт), так і вітчизняні (В. Андрущенко, Г. Артюшин, В. Баркасі, О. Бойко, А. Вітченко, А. Галімов, О. Діденко, С. Желтобрюх, А. Зельницький, В. Король, В. Кремень, Т. Мацевко, Н. Ничкало, Ю. Приходько, В. Радкевич, В. Свистун, Т. Сорочан, О. Торічний, В. Ягулов та інші) науковці. Водночас узагальнення наукових праць

цих на інших науковців показує, що проблема професійної компетентності майбутніх організаторів МПЗ в системі післядипломної освіти є недостатньо дослідженою.

Мета статті – проаналізувати проблему професійної компетентності військових фахівців у психолого-педагогічній літературі та визначити структуру професійної компетентності майбутніх організаторів морально-психологічного забезпечення.

Виклад основного матеріалу. Застосування знань із матеріалів військових підрозділів і частин у бойових діях – це явище багатомірне, системне, суперечливе, є таким собі збігом різноманітних позитивних і, насамперед, негативних обставин, які виражаються в особливих, несприятливих умовах їх бойової діяльності. Бойова діяльність має такі характеристики:

- постійна наявність небезпеки для життя і здоров'я військовослужбовців;
- постійне застосування або готовність до застосування зброї;
- вороже оточення;
- можливе вирішення бойових завдань на значному віддаленні від основних сил невеликими за чисельністю штурмовими (розвідувальними) групами за відсутності контакту з командуванням;
- значні фізичні навантаження в поєднанні з високою активністю когнітивної сфери;
- підвищена концентрація уваги;
- підпорядкування всього режиму життєдіяльності вирішенню поставленого бойового завдання, що призводить до порушення режиму відпочинку, сну, харчування, дискомфортичних санітарно-гігієнічних умов тощо.

У діяльності організаторів МПЗ ці характеристики зумовлюють необхідність специфічного підходу до вирішення професійних завдань, мобілізації зовнішніх і внутрішніх резервів, які

б дозволили виконувати бойові завдання на межі своїх можливостей. Їхня професійна діяльність має специфічний характер, який, водночас, має багатоаспектний зміст – педагогічний, психологічний і, безпосередньо, військовий, а професійна компетентність з урахуванням цілей, завдань, змісту й результатів військово-професійної діяльності повинна продемонструвати інтегровану здатність оперативно та професійно розв'язувати посадові компетенції як фахівцю МПЗ та офіцерові оперативно-тактичної ланки управління. Офіцери структур МПЗ вирішують різноманітні та багатогранні фахові завдання. Аналіз їхніх функціональних обов'язків і змісту діяльності свідчить про те, що вони, по-перше, відповідають за виховання і навчання своїх підлеглих у широкому значенні слова; по-друге, концентрують і зосереджують змістовні психологічні функції, оскільки є, водночас, психологом, вихователем, організатором МПЗ у військових підрозділах і частинах; по-третє, характер завдань, які виконуються в мирний час і, особливо, які будуть виконувати в воєнний час, вимагають від офіцерів військово-професійної компетентності (Ягупов, 2002: 183). Основу реалізації цих функцій забезпечує їх професійна компетентність.

Вирішенням цього інтегрального завдання займається система військової освіти, яка здійснюється на етапі оперативно-тактичного рівня підготовки організаторів МПЗ в Національному університеті оборони України імені Івана Черняховського (далі – НУОУ). У контексті підготовки фахівця структур МПЗ навчально-виховний процес має бути зорієнтований на забезпечення умов для їх фахового розвитку й саморозвитку. держава повинна створювати необхідні умови для їхнього становлення як фахівців, які мають високий рівень військово-професійної та, найголовніше, фахової компетентності.

Якість вищої військової освіти пов'язана, перш за все, із здобуттям певних професійних знань, умінь, які дають змогу майбутнім організаторам МПЗ оптимально використовувати накопичений освітній капітал у реальних умовах військово-професійної діяльності. Сьогодні їхня компетентність і професіоналізм виступають головними чинниками військово-професійної самореалізації. У зв'язку з цим зупинимося більш докладно на психолого-педагогічному тлумаченні поняття «професійна компетентність», дотичному до предмета нашого дослідження. Проведений аналіз наукових джерел показує, що в сучасній педагогіці та психології існують різні погляди щодо визначення процесу формування й розвитку

професійної компетентності майбутніх фахівців. Проте ці погляди базуються на підґрунті психології професії, урахуванні індивідуально-психічних особливостей фахівця в різних видах діяльності, аналізі умов і чинників розвитку вмінь і навичок у професійній діяльності, закономірностях розвитку професіоналізму тощо. Отже, можна зазначити, що процес формування/розвитку професійної компетентності майбутніх організаторів МПЗ відбувається в контексті професійної підготовки, зумовлюється вимогами безперервної освіти, розвитком і саморозвитком, здійснюються логічно, взаємопов'язано, поетапно в межах освітнього процесу у НУОУ.

У дослідженні розглядаємо процес розвитку професійної компетентності майбутніх організаторів МПЗ на етапі оперативно-тактичного рівня підготовки у НУОУ. Використання терміну «розвиток» у цьому випадку є більш доречним. В освітньому процесі не тільки розвиваємо вже отриману попередньо (під час попереднього (бакалаврського) рівня вищої освіти) професійну компетентність, а й розвиваємо новий її рівень – магістерський з відповідною професійною компетентністю. Отже, ми розглядаємо «розвиток професійної компетентності майбутніх організаторів МПЗ» як педагогічно керований процес, метою якого є набуття слухачами необхідного рівня професійної компетентності.

Результат аналізу наукових розвідок із питань організації освітнього процесу у військових вищих закладах освіти (далі – ВВЗО) дає змогу пов'язати результативність розвитку професійної компетентності майбутніх організаторів МПЗ як із психолого-педагогічними аспектами побудови освітнього процесу, так і з ресурсними (матеріально-технічними) можливостями НУОУ.

Розглянемо зміст професійної компетентності організаторів МПЗ. Сам термін «професійна компетентність» складається із двох категорій – «професія» і «компетентність». Професія (від лат. *professio* – офіційно вказане заняття) – вид трудової діяльності фахівця, який володіє комплексом теоретичних знань і практичних навичок, отриманих у результаті спеціальної підготовки й досвіду роботи. Наукова дефініція «професійна компетентність» у педагогічній літературі трактується як єдність теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців, поєднання знань із професійно значущими якостями, що актуалізується в майбутній професійній діяльності. Для трактування поняття «професійна компетентність майбутнього організатора МПЗ» доцільно спиратися на зміст і сутність таких ключових понять, як

«компетентність», «професіоналізм», «специфіка професійної діяльності офіцерів структур МПЗ».

С. Гончаренко термін «компетентність» визначає як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію (Гончаренко, 2000: 149).

Досить актуальним є, на нашу думку, погляд на сутність зазначеного наукового терміна О. Овчарука: компетентність виступає логічною похідною від ставлень до цінностей і сформованості умінь у майбутнього фахівця. Автор опирається на трактування, запропоноване Міжнародним департаментом стандартів для навчання, досягнень та освіти: компетентність як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу (Овчарук, 2004).

Компетентність Міжнародним департаментом стандартів для навчання розглядається як здатність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)). При цьому поняття «компетентність» містить сукупність професійних знань, навичок і ставлень, що дає змогу фахівцеві ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення стандартів у професійній галузі або діяльності (Сисоєва, 2001).

Звернемося до трактування терміна «компетентність» зарубіжними фахівцями. К. Вуоно визначає сутність компетентності військового керівника як досконале знання своєї справи (Vuono, 1990).

С. Валде вважає, що компетентність – це особистісна характеристика, сукупність інтеріоризованих мобільних знань, умінь, навичок і глибокого мислення (Velde, 1997).

Дж. Равен у зміст поняття «компетентність» укладає специфічну здатність людини, необхідну для ефективного виконання конкретної діяльності в певній предметній галузі. Така здатність передбачає наявність у неї таких якостей, рис і здатностей як вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за свої дії (Равен, 1999: 6).

С. Саркесьян обґрунтовує компетентність у галузі гарантування безпеки держави та зазначає, що компетентність означає широту мислення, яка не обмежена військовими міркуваннями та дає змогу враховувати різні соціальні й політичні наслідки військових рішень і правильно розуміти необхідність першочергового вирішення питань (S. Sar Kesian, 1979).

Наукове уточнення поняття «компетентність» військового фахівця уможливило В. Свистун запропонувати своє бачення його сутності як *новоутворення*, що у процесі формування й розвитку набуває внутрішньої визначеності й стає *якістю* особистості, яка у процесі опанування військово-професійною діяльністю стає суб'єктом цієї діяльності й під час підготовки до виконання військово-професійних завдань набуває здатності ефективно виконувати професійні функції (Свистун, 2019).

В. Ягулов зазначає, що поняття «компетентність» характеризує якісний стан підготовленості фахівця, що дає змогу отримати відповідну посаду; вона набувається у процесі отримання професійної освіти та стосується конкретної особи як майбутнього суб'єкта професійної діяльності. Компетентність розглядається як підготовленість (теоретична та практична) і здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна), а також готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо) особи як фахівця до певного виду професійної діяльності (Ягулов, 2011b).

О. Торічний безпосередньо пов'язує професійну компетентність майбутнього офіцера-прикордонника із поняттям «кваліфікація». Він стверджує, що професійна компетентність фахівця визначає його знання, уміння й досвід. Іншими словами, здатність мобілізувати теоретичні знання, практичні уміння й набутий досвід у конкретній професійній ситуації характеризує компетентність професійно успішного військового фахівця (Торічний, 2013). Такий підхід вважаємо досить обґрунтованим. Тому основними проявами розвиненості професійної компетентності організаторів МПЗ, на нашу думку, є такі:

- наявність теоретичної та практичної здатності до професійної діяльності;
- готовність до постійного саморозвитку та самовдосконалення у професійній діяльності;
- здатність до рефлексії та, найголовніше, – до саморефлексії;
- сформованість відповідних професійно важливих якостей фахівця, що формують індивідуальний стиль професійної діяльності тощо.

Професійна підготовка в такому випадку виступає засобом формування та розвитку компетентної діяльності, а готовність стає одним із важливих результатів якості підготовленості, що реалізується та перевіряється у професійній діяльності.

Професійна компетентність по суті містить, на думку науковців, великий потенціал кожного фахівця, який безпосередньо актуалізується

та проявляється в його професійній діяльності (Ягупов, 2011а). О. Євсюков зміст професійної компетентності майбутніх офіцерів визначає через цілі, завдання і характер військової праці, їх відповідність соціальним замовленням суспільства. Вагому роль відіграє, на його думку, поєднання у завданнях різноманітних складових, які відображають поліфункціональність військової праці, що залежить від інтегративного характеру результату, який планується отримати. Професійна компетентність включає «професійно-особистісну, соціально значущу якісну характеристику майбутнього офіцера, його інтегративні властивості, що орієнтовані на неперервне самовдосконалення, самоосвіту» (Євсюков, 2006: 6).

Професійну компетентність розуміють як складне інтегроване інтелектуальне, професійне та особистісне утворення, яке формується «у процесі професійної підготовки у ВВЗО, виявляється, розвивається і вдосконалюється у процесі військово-професійної діяльності, а ефективність його здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовки до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності» (Ягупов, 2007: 6).

Отож, рівень сформованості/розвиненості професійної компетентності майбутніх організаторів МПЗ можна виявити через результативність актуалізації ними військово-професійних і фахових знань, умінь, прояв ціннісних орієнтирів, психічних механізмів саморегуляції у військово-професійній діяльності. Тоді ситуації щодо розвитку механізмів самоуправління, саморегуляції виступають чинником, який визначає успішне формування/розвиток усіх компонентів професійної компетентності, що стимулюють компетентну поведінку суб'єкта діяльності. Відповідно, професійну компетентність організатора МПЗ будемо розуміти як його інтегроване професійно важливе утворення, що поєднує в собі його підготовленість, здатність і готовність мобілізувати та застосовувати військово-професійні та фахові знання, уміння, навички, професійно важливі якості у професійній діяльності, що визначає успіх і, водночас, відповідальність за її результати.

Наступний важливий аспект – взаємозв'язок професійної компетентності та професіоналізму фахівця, що безпосередньо стосується організаторів МПЗ. Погляд на професійну компетентність як складову професіоналізму у військовій сфері був запропонований американськими науковцями, які розкривають зміст даного феномена через

взаємозв'язок відданості справі, відповідальності та компетентності (S. Sar Kesian, 1979). Проведений аналіз наукових досліджень дає змогу розглядати поняття «професійної компетентності» вужче чим «професіоналізм». Професійна компетентність є, з одного боку, головною складовою професіоналізму фахівця, а з іншого – важливою умовою становлення професіонала (Ягупов, 2012а). Відповідно до визначеного, військовий професіонал має компетентно вирішувати професійні завдання в конкретних умовах і в ситуаціях невизначеності, які потребують відпрацювання нових алгоритмів дій, прояву вольових якостей для досягнення успіху.

Зупинимося також на аналізі сутності професійної компетентності військових фахівців. Вважаємо, що найбільш точним, у контексті нашого дослідження, є підхід до її трактування, поданий В. Неїжмаком. Зокрема, він розуміє професійну компетентність військового фахівця як «фундаментальну характеристику особистості військовослужбовця, що виявляється у високому рівні професіоналізму, здатності до виконання завдань й обов'язків з несення військової служби, особистісно-творчої діяльності, яка відзначається фундаментальністю, багатфункціональністю, надпредметністю, міждисциплінарністю, багатвимірністю та вимагає інтелектуальних, автономних і рефлексивних дій» (Неїжмак, 2004: 51).

С. Каплун у структурі професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу виділяє такі складові:

– професійно-кваліфікаційні характеристики (високий і достатній рівні сформованості професійних знань, умінь і навичок професійної діяльності; продуктивність професійної діяльності, апробована під час практичних занять);

– соціально-статусні характеристики (соціальний статус офіцера в системі української держави (екстеріоризаційний ефект); соціальний статус офіцера в системі служб Збройних сил (інтеріоризаційний ефект);

– особистісні характеристики (професійно значущі особистісні якості; професійно значущі особливості характеру офіцера; висока мотивація до здійснення професійної діяльності та зростання рівня професіоналізму) (Каплун, 2008: 112).

Особливості професійної компетентності військового фахівця зумовлені метою, завданнями і результатами військово-професійної діяльності, зокрема такими: екстремальним її характером; різноманітністю її складових, які визначаються її поліфункціональністю; інтегрованим характером результатів військової праці, які складається

із боєготовності підрозділів (частин), морально-психологічного стану особового складу; відповідністю професійно важливих якостей і дій військовослужбовця до висунутих цілей, завдань і функцій його діяльності.

Отже, професійна компетентність організатора МПЗ, з одного боку, передбачає, насамперед, його здатність успішно реалізовувати посадові компетенції та досягати при цьому суттєвих позитивних результатів, а з іншого – характеризує позитивний результат функціонування системи військової освіти. Без сформованості професійної компетентності він не може стати суб'єктом військово-професійної діяльності. Вона є мобільним, гнучким, інтегрованим і міжпредметним професійно важливим утворенням організатора МПЗ.

Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми здійснили аналіз основоположних дефініцій дослідження понять «професійна компетентність» і «професійна компетентність організатора МПЗ» на науково-теоретичному рівні на основі ґрунтовного дедуктивного аналізу різних наукових підходів до їх трактування. У процесі дослідження ми дійшли до таких висновків:

– по-перше, різні трактування поняття «компетентність», передусім, обумовлені недостатнім усвідомленням смислу, змісту та вимог компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців (Ягупов, 2013), у тому числі й військових;

– по-друге, недостатнім усвідомленням науковцями призначення системи професійної освіти та основного результату її функціонування, яким має бути компетентний фахівець, а не фахівець із компетенціями (Ягупов, 2012а);

– по-третє, недостатнім розумінням дослідниками як стандартної структури професійної діяльності різних фахівців та її психічного та психологічного аспекту.

Структура професійної компетентності організаторів МПЗ включає, на нашу думку, такі компоненти:

1) ціннісно-мотиваційний (цінності військової служби; ставлення до свого фаху; мотивація військово-професійної діяльності);

2) емоційно-вольовий (емоційно-вольова сфера психіки; стійкість до негативних чинників військово-професійної діяльності);

3) когнітивний (загальновійськові, військово-професійні та фахові знання як офіцера оперативно-тактичної ланки управління та суб'єкта МПЗ);

4) операційно-процесуальний: організаційний, управлінський, контроль-корегувальний,

педагогічний, комунікативний, методичний (організаційні, управлінські, контроль-корегувальні, педагогічні, комунікативні, методичні навички, вміння та здібності);

5) менеджерський (менеджер оперативно-тактичної ланки управління);

6) психологічний чи фаховий (організатор МПЗ у військових підрозділах і частинах);

7) професійно-важливі якості чи індивідуально-психічний (витривалість, професійна мобільність, психічна стійкість, організованість, комунікативність, емпатичність та інше);

8) суб'єктний (професійна суб'єктність, об'єктивна самооцінка, сприйняття самого себе як менеджера МПЗ в оперативно-тактичній ланці управління).

Отже, по-перше, наявність цих компонентів забезпечує їм творчу реалізацію основних посадових компетенцій як офіцерів оперативно-тактичної ланки управління, військового професіонала та фахівця у сфері МПЗ. При цьому безпосередньо враховано такі їх службові функції:

– як офіцера – представника офіцерського корпусу;

– як менеджера середньої ланки управління у Збройних силах України;

– як організатора МПЗ – як фахівця, який реалізує специфічні функції у військових підрозділах і частинах.

По-друге, реалізація основних посадових компетенцій обґрунтована на провідних ідеях і положеннях контекстного, компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного підходів, оскільки системно охоплює військово-професійну діяльність майбутніх фахівців як суб'єктів МПЗ, містить кожен елемент їх військово-професійної діяльності як менеджера оперативно-тактичної ланки управління та фахової діяльності як суб'єкта МПЗ. Провідною вимогою контекстного підходу є те, що у процесі професійної підготовки офіцерів необхідно обов'язково врахувати цілі, зміст, методи, форми, засоби, екстремальний характер і результати бойової діяльності військових підрозділів і частин.

По-третє, ця структура охоплює всі структурні одиниці їх військово-професійної діяльності від визначення її цінностей і до самооцінювання результатів як творчого суб'єкта цієї діяльності, тобто обґрунтована з урахуванням основних положень теорії діяльності та діяльнісного підходу в професійній психології та педагогіці. У зв'язку з цим основними компонентами професійної компетентності організаторів МПЗ мають бути основні компоненти діяльності. Зокрема, цінності,

мотивація, зміст, методи, прийоми, засоби, результати професійної діяльності організатора МПЗ.

Відповідно основною місією НУОУ щодо навчання майбутніх організаторів МПЗ є розвиток їх професійної компетентності як складного та багатовимірного психолого-педагогічного явища – професійно важливого утворення, стимулювання та забезпечення сприйняття ними самих себе як суб'єктів оперативно-тактичної ланки управління та організаторів МПЗ у Збройних силах України.

Висновки. Актуальність проблеми впровадження компетентнісного підходу до визначення якості професійної підготовки майбутніх організаторів МПЗ і забезпечення цілеспрямованого розвитку їх професійної компетентності на етапі оперативно-тактичного рівня підготовки в НУОУ

є безперечною та в науковому аспекті – перспективною.

Визначено в результаті проведеного аналізу багатоаспектність і неоднозначність поняття «професійна компетентність організатора МПЗ», зміст якого залежить від цілей, змісту та специфіки його професійної діяльності.

З'ясовано, що професійна компетентність організаторів МПЗ містить такі компоненти: емоційно-вольовий, когнітивний, операційно-процесуальний, психологічний чи фаховий, професійно-важливі якості чи індивідуально-психічний, суб'єктний.

Перспективні напрями подальших досліджень: зміст і структура професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад. С. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 149 с.
2. Євсюков О. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 172 с.
3. Зеер Э. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании. *Образование и наука*. 2000. № 3(5). С. 16–17.
4. Каплун С. Професійна компетентність майбутнього офіцера служб тилу як об'єкт наукового аналізу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2008. Вип. 42. С. 111–115.
5. Максименко С. *Військова психологія та педагогіка : інноваційний підхід* : підруч. у 2 ч. Ч. 1 / за аг. ред. С. Максименка. Київ : НУОУ, 2012. 472 с.
6. Неижмак В. Формирование профессиональной компетентности выпускника высшего военного учебного заведения (на примере общепрофессиональных дисциплин) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ульяновск : Изд-во УлГПУ, 2004. 205 с.
7. Овчарук О. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека освітньої політики*. Київ : К.І.С., 2004. С. 6–15.
8. Педагогічні технології у безперервній професійній освіті : монографія / С. Сисоєва та ін. ; за ред. С. Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2001. 502 с.
9. Равен, Дж. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы., пер. с англ. Москва: Когито-Центр, 1999. 44 с.
10. Свистун В. Полікультурна компетентність військовослужбовця як суб'єкта діяльності з підтримання міжнародного миру і безпеки. *Проблеми освіти*. 2019. Вип. 92. С. 154–158.
11. Торічний О. Теоретико-методичні засади формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання : дис. ... д-ра. пед. наук. Хмельницький 13.00.02, 2013. 605с.
12. Ягупов В., Свистун В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НАУКМА. Том 71. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота* : зб. наук. праць / гол. ред. Гірник А. Київ, 2007. С. 3–8.
13. Ягупов В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти. *Креативна педагогіка*. 2011. Вип. 4. С. 28–34.
14. Ягупов В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці фахівців у системі професійно-технічної освіти у 5 т. / Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. пр. Київ : Педагогічна думка, 2012. Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. С. 124–134.
15. Ягупов В. Компетентностный подход к профессиональному образованию. *Отечественная и зарубежная педагогика*. №2(5) 2012. С. 48–54. URL : LIBRARY.RSU.EDU.RU>BLOG/WP-CONTENT...2013/09/IZ_RAO...(дата звернення 09.01.2020).
16. Ягупов В. Становление понятийно-терминологического аппарата компетентностного подхода к профессиональному образованию. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*. Київ, Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2013. № 6. С. 26–33.
17. Ягупов В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція». *Нові технології навчання*. Київ–Вінниця, 2011. Вип. № 69, ч. 1. С. 3.

18. Ягупов В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
19. S. Sar Kesian. Changing dimensions of military professionalism. *Military Review*. 1979. № 3. 59 p.
20. Velde C. Crossing borders: an alternative conception of competence. *Annual SCUTREA conference*. New York: Queen's University Belfast. 1997. P. 27–35.
21. Vuono C. E. Professionalism and the Army of the 1990s. *Military Review*. 1990. № 4. 297 p.

REFERENCES

1. Honcharenko S. U. Profesiyna osvita: slovnyk [Vocational education: dictionary] : navch. posib. / uklad. S. U. Honcharenko ta in. ; za red. N. H. Nychkalo. Kyiv : Vyshcha shkola, 2000. 149 p. [in Ukrainian].
2. Yevsyukov O. F. Pedagogichni umovy formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh ofitseriv u navchal'nomu protsesi vyshchoho viys'kovoho navchal'noho zakladu [Pedagogical conditions of formation of professional competence of future officers in the educational process of a higher military educational institution] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Kharkivs'kyi nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. Kharkiv, 2006. 172 p. [in Ukrainian].
3. Zeer É. F. Klyuchevye kvalifikatsyyi y kompetentsyyi v lychnostno oryentirovannom professyonal'nom obrazovanii [Key Qualifications and Competencies in Personally Oriented Vocational Education]. *Obrazovanye y nauka*. 2000. № 3 (5). pp. 16–17. [in Russian].
4. Kaplun S. O. Profesiyna kompetentnist' maybutn'oho ofitsera sluzhby tylu yak ob'ekt naukovoho analizu [Professional competence of the future officer of the rear services as an object of scientific analysis]. *Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. Zhytomyr, 2008. Vyp. 42. pp. 111–115. [in Ukrainian].
5. Maksymenko S. D. Viys'kova psykholohiya ta pedahohika : innovatsiynyy pidkhd [Military psychology and pedagogy: an innovative approach] : pidruch. u 2 ch. CH. 1 / za ah. red. S. D. Maksymenka. Kyiv NUOU, 2012. 472 p. [in Ukrainian].
6. Neyzhamak V. V. Formyrovanye professyonal'noy kompetentnosti vypusknika vyssheho voennoho uchebnoho zavedenyya (na prymere obshcheprofessyonal'nykh dystsyplin) [Formation of professional competence of a graduate of a higher military educational institution] : dyss. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Ul'yanovsk : Yzd-vo UIHPU, 2004. 205 p. [in Russian].
7. Ovcharuk O. V. Rozvytok kompetentnisnoho pidkhodu : stratehichni oriyentyry mizhnarodnoyi spil'noty. Kompetentnisnyy pidkhd u suchasniy osviti : svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy : biblioteka osvith'oyi polityky [Development of a competence approach: strategic guidelines of the international community. Competence Approach in Contemporary Education: World Experience and Ukrainian Perspectives]. Kyiv : K.I.S., 2004. pp. 6–15. [in Ukrainian].
8. S. O. Sysoyeva Pedagogichni tekhnolohiyi u bezpererivniy profesiyniy osviti [Pedagogical Technologies in Continuing Professional Education] : monohrafiya / Kyiv : VIPOL, 2001. 502 p. [in Ukrainian].
9. Raven, Dzh. Pedagogicheskoe testyrovanye : problemy, zabluzhdenyya, perspektyvy [Pedagogical testing: problems, misconceptions, perspectives], per. s anhl. Moskva: Kohyto-Tsentr, 1999. 44 p. [in Russian].
10. Svystun V. I. Polikul'turna kompetentnist' viys'kovosluzhbovtstva yak sub'yekta diyal'nosti z pidtrymannya mizhnarodnoho myru i bezpeky. Problemy osvity [Multicultural competence of a military serviceman as a subject of activity for maintaining international peace and security. Problems of education]. 2019. Vyp.92. pp. 154–158. [in Ukrainian].
11. Torichnyy O. V. Teoretyko-metodychni zasady formuvannya viys'kovo-spetsial'noyi kompetentnosti maybutnikh ofitseriv-prykordonnnykiv u protsesi navchannya [Theoretical and methodological bases of formation of military-special competence of future officers-border guards in the course of training] : dys. ...d-ra. ped. nauk : Khmel'nyts'kyi 13.00.02, 2013. 605p. [in Ukrainian].
12. Yahupov V. V., Svystun V. I. Kompetentnisnyy pidkhd do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoyi osvity [Competent approach to the training of specialists in the higher education system]. *Naukovi zapysky NaUKMA*. Tom 71. Pedagogichni, psykholohichni nauky ta sotsial'na robota : zb. nauk. prats' / hol. red. Hirnyk A. M. m. Kyiv, 2007. pp. 3–8. [in Ukrainian].
13. Yahupov V. V. Kompetentnisnyy pidkhd do profesiynoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv u systemi profesiyno-tekhnichnoyi osvity. Kreatyvna pedahohika [Competent approach to professional training of future specialists in the system of vocational education. Creative pedagogy]. 2011. Vyp. 4. pp. 28–34. [in Ukrainian].
14. Yahupov V. V. Kompetentnisnyy pidkhd u profesiyniy pidhotovtsi fakhivtsiv u systemi profesiyno-tekhnichnoyi osvity [Competent approach in professional training of specialists in the system of vocational education]: u 5 t. / Pedagogichna i psykholohichna nauky v Ukrayini : zb. nauk. pr. Kyiv : Pedagogichna dumka, 2012. T. 4 : Profesiyna osvita i osvita doroslykh. pp. 124–134. [in Ukrainian].
15. Yahupov V. V. Kompetentnostnyy podkhd k professyonal'nomu obrazovaniiyu. Otechestvennaya y zarubezhnaya pedahohika [Competency approach to vocational education. Domestic and foreign pedagogy]. №2(5) 2012. S. 48–54. URL : LIBRARY.RSU.EDU.RU>BLOG/WP-CONTENT...2013/09/IZ_RAO...(data zvernennya 09.01.2020). [in Russian].
16. Yahupov V. V. Stanovlenye ponyatyyno-termynolohyeheskoho apparata kompetentnostnoho podkhoda k professyonal'nomu obrazovaniiyu [Formation of the conceptual and terminological apparatus of the competence approach to vocational education]. *Naukovyy visnyk Instytutu profesiyno-tekhnichnoyi osvity NAPN Ukrayiny*. Kyiv, Instytut profesiyno-tekhnichnoyi osvity NAPN Ukrayiny, 2013. № 6. pp. 26–33. [in Russian].
17. Yahupov V. V. Metodolohichni osnovy rozuminnya ta obgruntuvannya ponyat' "kompetentnist'" i "kompetentsiya" [Methodological bases of understanding and substantiation of concepts of "competence" and "competence"]. *Novi tekhnolohiyi navchannya*. Kyiv–Vinnytsya, 2011. Vyp. № 69, ch. 1. p. 3. [in Ukrainian].
18. Yahupov V. V. Pedahohika [Pedagogics] : navchal'nyy posibnyk. Kyiv : Lybid', 2002. 560 p. [in Ukrainian].
19. Sam S. Sar Kesian. Changin dimensions of military professionalism. *Military Review*. 1979. № 3. 59 p. [in English].
20. Velde C. Crossing borders: an alternative conception of competence. *Annual SCUTREA conference*. New York, Queen's University Belfast. 1997. P. 27–35. [in English].
21. Vuono C. E. Professionalism and the Army of the 1990s. *Military Review*. 1990. № 4. 297 p. [in English].

УДК 811.161.2'243'42
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204614>

Сергій ЯРЕМЧУК,
orcid.org/0000-0002-5648-7466
викладач кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) kochanyja@gmail.com

СПЕЦИФІЧНІ ВИДИ ДИКТАНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті приділено увагу практичному письму як різновиду мовленнєвої діяльності в навчанні української мови як іноземної. Виокремлено диктант як важливий метод у навчанні письма студентів-іноземців. Проведені в певній системі, з дотриманням відповідних методичних вимог, диктанти допомагають студентам вищих закладів освіти зміцнити їх орфографічну, пунктуаційну грамотність, сприяють закріпленню навичок письма.

Загальноєвропейські рекомендації щодо навчання мови як іноземної у вищих закладах освіти подають рівні формування навичок та вмінь створення письмових текстів у кількох шкалах – загальної письмової продукції, практичного і творчого письма. Приклади видів писемної діяльності охоплюють: заповнення формулярів, анкет та списків запитань, написання статей, звітів та доповідей, складання записів для майбутнього використання, творче та образне письмо, написання особистих чи ділових листів, а також запис висловлювання під диктування.

Сучасна методична література рекомендує багато різних видів диктантів, які проводяться залежно від мети та етапу вивчення тієї чи іншої граматичної теми в закладах вищої освіти. У статті розглянуто особливі види диктантів, які проводяться не настільки часто, як основні, у своїй більшості у групах із середнім та вищим рівнем знань або на старших курсах.

Цінність різних видів диктантів полягає в тому, що вони дають можливість викладачеві організувати всю групу для певної цілеспрямованої роботи, активізують розумову діяльність студентів, прищеплюють навички колективної, а разом із тим індивідуальної та самостійної роботи, яку регулює та координує викладач. Така робота привчає студентів-іноземців до швидкого й точного виконання завдань, виховує їх волю та відповідальність за самостійну роботу.

Навчання практичного письма у вигляді диктантів сприяє зростанню грамотності студентів-іноземців, їх професійному зростанню, кращому орієнтуванню в суспільстві, удосконаленню мовно-комунікативної компетенції.

Ключові слова: диктант, письмо як вид мовленнєвої діяльності, українська мова як іноземна, навички письма.

Serhiy YAREMCHUK,
orcid.org/0000-0002-5648-7466
Teacher of the Department of Foreign Languages
National University "Lviv Politechnic"
(Lviv, Ukraine) kochanyja@gmail.com

SPECIFIC TYPES OF DICTATIONS AT LESSONS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article focuses on practical spelling as a form of speech activity in teaching Ukrainian as a foreign language. Dictation was singled out as an important writing method specifically for foreign students. Conducted in a certain system, with the observance of an appropriate methodological requirement, dictation helps students of higher education to strengthen their spelling, punctuation literacy as well as contribute to the consolidation of writing skills.

Commonly accepted European guidelines for teaching language as a foreign language in higher education establish the levels of writing skills accordingly to several scales general written production, practical skills and creative writing. Examples of writing activities include: filling in forms, questionnaires and question lists, writing articles and reports, writing notes for further use, writing creatively and figuratively, writing personal or business letters eliminating a possibility to be unable to write down while being dictated to.

Modern methodological literature recommends many different types of dictations, which are conducted depending on the purpose and stage of study of a grammatical topic in institutions of higher education. The article deals with specific types of dictation, which are not as frequent as the main ones, in most groups with intermediate and higher levels of knowledge or being used in advanced courses.

The value of different types of dictations is that they enable the teacher to organize the whole group for a specific purposeful work, activate the students' mental activity, install the skills of collective, and at the same time individual and independent work, which is regulated and coordinated by the teacher. Such work trains foreign students to accomplish tasks quickly and accurately, nurtures their will and responsibility for independent work.

The teaching of practical writing in the form of dictation contributes to the increase of literacy of foreign students, their professional growth, better orientation in society, promotes the improvement of linguistic and communicative competence.

Key words: dictation, writing as a type of linguistic ability, Ukrainian as a foreign language, writing skills.

Постановка проблеми. Письмо, як й інші види мовленнєвої діяльності в навчанні української мови як іноземної, бере досить активну участь у формуванні у студентів-іноземців комунікативної компетенції. Найважливішими її компонентами є лінгвістична, соціолінгвістична, прагматична, предметна та формально-логічна компетенції (Тарнопольський, 2008: 59). Опанування цими видами компетенції та їхній розвиток під час навчання мови як іноземної передбачає писемну продуктивну діяльність у різних жанрах і функціональних стилях мови.

Загальноєвропейські рекомендації щодо навчання мови як іноземної у закладах вищої освіти подають рівні формування навичок та вмінь створення письмових текстів у кількох шкалах: загальної письмової продукції, практичного і творчого письма. Види писемної діяльності охоплюють: заповнення формулярів, анкет та списків запитань, написання статей, звітів та доповідей, складання записів для майбутнього використання, творче та образне письмо, написання особистих чи ділових листів, а також запис висловлювання під диктування (Ніколаєва, 2003: 61).

Аналіз досліджень. Останнім часом вітчизняні мовознавці все більше цікавляться проблемами методики викладання письма іноземними мовами. Зокрема, англійською та німецькою мовою в загальноосвітніх та вищих закладах освіти приділено досить багато уваги (Свиридчук, 2006; Тарнопольський, 2008; Яхонтова, 2002). Проте якихось цілісних розгорнутих досліджень про те, як викладати письмо іноземним студентам у вітчизняній мовознавчій літературі, знаходимо небагато (Бей, 2008; Чистякова, 2010). У своєму нещодавньому дослідженні ми охопили далеко не всі види диктантів, які використовуємо під час практичних занять з української мови зі студентами-іноземцями: попереджувальний диктант, пояснювальний диктант, словниковий диктант, диктант із коментуванням, творчий диктант та контрольний диктант (Яремчук, 2018). Однак варто виділити і специфічні види диктантів, які у разі потреби також можна використати у процесі викладання української мови як іноземної. Сюди можна віднести такі види: вибіркового диктанту, самодиктанту, диктанту-перекладу, диктанту «Перевіряю себе», вільний диктант та конкурсний диктант.

Мета статті – розглянути особливості методики навчання практичного письма через написання специфічних диктантів на заняттях з української мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу. Диктанти за правом займають одне з найважливіших місць у

системі вправ із мови у процесі викладання української мови іноземним студентам. Проведені в певній системі, з дотриманням відповідних методичних вимог, диктанти допомагають студентам зміцнити їхню орфографічну, пунктуаційну та стилістичну грамотність, сприяють закріпленню навичок грамотного письма. Цінність різних видів диктантів полягає в тому, що вони дають можливість викладачеві організувати всю групу для певної цілеспрямованої роботи, активізують розумову діяльність студентів, прищеплюють навички колективної, а разом із тим індивідуальної та самостійної роботи, яку регулює та координує викладач. Така робота привчає іноземних студентів до швидкого й точного виконання завдань, виховує їхню волю і відповідальність за самостійну роботу.

Сучасна методична література рекомендує багато різних видів диктантів, які проводять викладачі залежно від мети та етапу вивчення тієї чи іншої граматичної теми. Розглянемо специфічні види диктантів, які, на наш погляд, варто використовувати під час навчання української мови студентів-іноземців середнього та вищого рівнів знань.

Вибірковий диктант має таку особливість, що викладач пропонує студентам записувати не весь текст, який диктує, а окремі слова чи словосполучення, правопис яких у цей час вивчається. Цей вид диктанту має особливо важливе значення для закріплення орфографічних навичок. Перед проведенням диктанту варто повторити відповідні правила правопису. Потім викладач диктує кожне речення по 2–3 рази, не членуючи його на частини, з розрахунком на те, щоб студенти встигли записати потрібні слова. Після проведення вибіркового диктанту варто організувати обговорення правопису вивчених орфограм і повторити відповідні правила. Вибірковий диктант також цінний тим, що дає змогу за короткий час записати велику кількість слів на відповідне правило.

Зразок вибіркового диктанту.

1. Ви знаєте, як сплять старі гаї? Вони все бачать крізь тумани.

2. Горить-тремтить ріка, як музика.

3. Ми підемо вперед – історія не жде.

4. Усе підводиться, встає, росте й сміється.

5. І я сіяю, крильми розгортаюсь, своїх орлів скликаю, кличу, зву. (П. Тичина).

Самодиктант. Суть цього диктанту полягає в тому, що студенти записують вивчене напам'ять. Студенти згадують і по пам'яті записують текст, нібито самі собі диктуючи. Щоб успішно провести цей диктант, викладач за день до його проведення

попереджає студентів і пропонує їм повторити раніше вивчений текст, а також звернути увагу на орфограми та розділові знаки. Текст самодиктанту повинен бути невеликим, тому що він вимагає великої уваги й напруження усієї розумової діяльності студентів.

Самодиктанти варто проводити систематично, тому що вони розвивають у студентів стійку увагу до правопису слова, розділових знаків, побудови речень. Виховне значення самодиктанту полягає ще й у тому, що студенти, пишучи вивчені вірші чи уривки художньої прози, глибше усвідомлюють художнє слово, проймаються його красою і цим самим підносять культуру української мови.

Зразок самодиктанту.

Тече вода із-зі гаю

Та попід горою.

Хлюпочуться качаточка

Поміж осокою.

А качечка випливає

З качуром за ними,

Ловить ряску, розмовляє

З дітками своїми (Т. Шевченко).

Диктант-переклад. Цей диктант проводиться так: викладач читає текст іноземною мовою, а учні записують його українською мовою. Тому текст слід читати повільно, між реченнями робити чималі паузи, даючи студентам час поміркувати, перекласти і правильно записати його. Після запису всього тексту студенти самостійно перевіряють його, слухаючи повторне читання іноземною мовою. Диктант-переклад може бути ускладнений певними граматичними завданнями: перекласти й поставити іменники в певному відмінку, дієслова – в часі, особі.

Перевіряючи й аналізуючи диктант-переклад, викладач особливу увагу приділяє точності і правильності перекладу. Цей вид диктанту корисний тим, що дає можливість зіставити слова й орфографію різних мов, диференціювати їх і, знайшовши спільне та відмінне, поглибити свої знання як однієї, так і другої мови.

Зразок диктанту-перекладу.

1. Я никого не встретил. Он ни с кем не встречался. Встречаться сегодня не с кем. Они ни с кем не говорили. Ни о чем они не могли говорить. Она никого не слушала. Слушать ей завтра будет некого.

2. Вентиляция, ботанический, артистический, территория, аккорд, аттестат, пассажир, сумма, массив, параллель, санаторий, Бразилия, Вьетнам, Великобритания, парижский, рижский, англичанин, африканец.

Диктант «Перевіряю себе». Особливості цього диктанту полягають у тому, що після написання його

й підкреслення сумнівних для себе місць у тексті, студенти, перевіряючи себе, запитують викладача про написання того чи іншого слова чи постановку розділового знака. Вони також мають право виправляти помилки, користуючись довідниками, підручниками, словниками. Цей вид диктанту корисний тим, що прищеплює студентам навички самоконтролю, привчає їх уважно ставитися до написання кожного слова, точно формулювати запитання, якщо виникає сумнів щодо написання слова чи розділового знака. Проведений у спокійній обстановці, з доброзичливою допомогою викладача, такий диктант приносить велику користь. Перевіряючи такий диктант, викладач повинен ураховувати тільки не виправлені самим студентом помилки, хоча для себе викладачеві і слід занотувати всі допущені помилки в цьому диктанті.

Зразок диктанту «Перевіряю себе».

1. Отак собі він ходить по гаях, заглиблюючись у гущину дедалі більше.

2. Дніпро тече повільно, величаво, розливаючись безліччю рукавів, застоюючись у лиманах, омиваючи плавні.

3. Сонце схилилось над ним, накривши його золотим покривалом, витканим із ясного проміння.

4. Хто знання має, той і мур зламає.

5. Заходила ніч, а буря не вгавала.

6. Неситий не виоре на дні моря поле.

7. А тим часом сичі вночі недобре віщують.

Вільний диктант має таку особливість, що студенти записують текст не дослівно, а скорочено, залишаючи основний зміст продиктованого. Проте від студентів необхідно вимагати, щоб вони писали якомога ближче до прочитаного тексту. Текст для вільного диктанту має бути суцільним, цікавим за змістом і таким, що легко членується на окремі частини. При проведенні вільного диктанту викладач спочатку з'ясовує важкі слова, вислови, потім виразно й повільно читає увесь текст, щоб студенти збагнули та зрозуміли його зміст у цілому. Після цього викладач читає текст частинами по 2–4 речення, що здебільшого складають абзац, один раз, а студенти записують ці речення так, як вони запам'ятали. Студенти вільно викладають свої думки, не думаючи про жодні завдання граматичного характеру. Після такого запису всього тексту студенти самостійно перевіряють записане. Під час перевірки і розбору вільних диктантів викладач має аналізувати як граматичні, так і стилістичні помилки.

Значення вільних диктантів полягає в тому, що вони розвивають пам'ять студентів, увагу до слова та сприяють розвитку їхнього мовлення.

Цей вид диктанту займає проміжне положення між диктантами і переказами. Запровадження його стане хорошою підготовкою студентів до різноманітних робіт з розвитку як усного, так і писемного мовлення.

Зразок вільного диктанту.

Дощ у степу

У другій половині дня на безхмарному небі з'явився клаптик синьої хмари. Залитий сонцем степ відразу принішк, загаїв подих. Хмара швидко йшла і розросталась у темно-синій гірський хребет. Скоро вона закрила собою весь величезний простір неба.

Раптом через цей хребет прокотилась вогняна тріщина і розколола його до чорної прірви. Десь далеко почувся гуркіт грому, що наближався, розкочуючись по безмежному простору. Полями помчали табуни презлих вітрів. Вони пригнули до самої землі невеличкі дерева. В повітрі заметушилися птахи.

Все ближчими ставали звуки грози. Важка сива хмара нависла над степом і спустила на нього свої мокрі паруси. З тихим дзвоном упали перші краплини, а потім чарівною музикою зашумів густий дощ.

Вода вже блищала на розмитому шляху, а травневий дощ усе падав. Розквітла земля набиралася сили, прикрашалася зеленими шатами (за О. Гончарем).

Конкурсний диктант є одним із засобів підвищення орфографічної, пунктуаційної та стилістичної грамотності студентів. Текст такого диктанту має бути складнішим за контрольний, і ця обставина становить додаткові труднощі для студентів. Оголошуючи конкурс на краще написання диктанту, викладач викликає інтерес у студентів до самого тексту і бажання написати його якнайкраще. А це якраз і сприяє глибшому вивченню правопису й пунктуації.

Складні тексти конкурсних диктантів сприяють збагаченню активного словникового запасу студентів і покращенню культури їхнього мовлення. Методика проведення цього диктанту така ж, як і методика контрольного. Викладач спочатку читає весь текст, а потім диктує окремі речення,

поділяючи їх на частини. Коли всі речення продиктовані й записані, викладач знову читає весь текст, роблячи паузи після кожного речення. Це дає студентам можливість уважно перевірити й виправити написане. Після цього роботу одразу здають викладачеві на перевірку.

Значення конкурсних диктантів полягає у вихованні свідомого та відповідального ставлення до оволодіння основними нормами літературної мови.

Зразок конкурсного диктанту.

Степ

Який багатий і прекрасний степ у жнива! Якими тільки барвами не грає він! То попелясто-жовтою – житньою, то мідно-червоною – пшеничною, то білястою барвою ячменів, то зелено-темним полиском кукурудзи, то білопінною рянотою гречки, то сонячним розливом, аж ген там край шляху, де звели догори свої картузи соняшники.

Лежить він, повитий красою, шепоче стиглим колосом. Скільки разів на рік він міняє свою оздобу? Ще недавно, навесні, він лежав чорнотілий, клубочився сизим маревом випарів... Напоений вологою, наснажений сонцем, прийняв він на лоно своє золотий засів. Потім зарум'явився, зазеленів першими сходами, а згодом обіслався ніжними килимами – ярицвітами. А ще згодом вже гойдав він на собі хвилясту зелену піну злаків, красувався срібним колосом, цвів сережками, клубочився золотим пилом квітування, половів хмарками, аж поки не закипів золотим литвом повнозерного колосу!

І ось прийшли ми на його заклик збирати багаті жнива. Його недавні весняні сівачі стали жінцями (139 слів).

(І. Цюпа).

Висновки. Отже, навчання практичного письма у вигляді диктантів на заняттях з української мови як іноземної сприяє зростанню грамотності студентів-іноземців, їх професійному зростанню, кращому орієнтуванню в суспільстві, удосконаленню мовно-комунікативної компетенції. Методологія навчання письма в іноземній аудиторії ще досить мало розроблена, тому потребує подальшого аналізу, методичного осмислення та докладнішої уваги науковців-методистів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бей Л. Б., Тростинська О. М. Проблеми викладання української мови різним категоріям студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць. Харків, 2008. Вип. 12. С. 42–49.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Свиридчук В. П. Використання лінгвістичних характеристик реферату у навчанні академічного письма студентів-заочників мовних спеціальностей. *Іноземні мови*, 2006. № 3. С. 31–34.

4. Тарнопольський О. Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця : Нова книга, 2008. 228 с.
5. Чистякова А. Б. Методичні засоби навчання іноземних студентів письма у вищому навчальному закладі. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* : зб. наук. праць. Харків, 2010. Вип. 16. С. 255–266.
6. Яхонтова Т. В. Основа англомовного наукового письма : навч. посібник для студентів, аспірантів і науковців. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені І. Франка, 2002. 220 с.
7. Яремчук С. М. Види диктантів на заняттях з української мови як іноземної. *Науковий огляд*. Київ, 2018. № 3(46). С. 172–181.

REFERENCES

1. Bey L. B. Problemy vykladannia ukrayinskoyi movy riznym katehoriyam studentiv [Problems of Teaching of Ukrainian for Different Categories of Students] // Teaching Languages in Higher Educational Establishments Nowadays. Intersubject links. Scientific Explorations. Experience. Search: Scientific works. Kharkiv, 2008, Nr 12, pp. 42–49 [in Ukrainian].
2. Zahalnoyevropeyski rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Pan-European Recommendations from Language Education: learning, teaching, assesment] / sc. dir. S. Y. Nikolayeva. Kyiv: Lenvit, 2003, 273 p [in Ukrainian].
3. Svyrudiuk V. P. Vykorystannia linhvistychnyh harakterystyk referatu u navchanni akademichnoho pysma studentiv-zaochnykyv movnyh spetsialnostey. [Using of Linguistic Referense in Teaching of Academic Writing for extramural Students of Language Departments] // Foreign Languages, 2006, Nr 3, pp. 31–34 [in Ukrainian].
4. Tarnopolskyi O. B. Metodyka navchannia studentiv vyshchyyh navchalnyh zakladiv pysma anhliyskoyu movoyu [Methodology of Teaching of Students of Higher Educational Establishments of English Writing]. Vinnytsia: Nova Knyha, 2008, 228p, [in Ukrainian].
5. Chystiakova A. B. Metodychni zasoby navchannia inozemnyh studentiv pysma u vyshchomu navchalnomu zakladi [Methodological Means of Teaching of Foreign Students in a Higher Educational Establishment] // Teaching Languages in Higher Educational Establishments Nowadays. Intersubject links. Scientific Explorations. Experience. Search: Scientific works. Kharkiv, 2010, Nr 16, pp. 255–266 [in Ukrainian].
6. Yahontova T. V. Osnovy anhlovnoho naukovoho pysma: navch. Posibnyk dlia studentiv, aspirantiv I naukovtsiv [Basis of English Scientific Writing: Manuel for Students, Aspirants and Scholars]. Lviv: Vydavnychiy tsentr LNU imeni I. Franka, 2002, 220p [in Ukrainian].
7. Yaremchuk S. M. Vydy dyktantiv na zaniattiah z ukrayinskoyi movy yak inozemnoyi [Types of Dictations at the Lessons of Ukrainian as a Foreign Language]. Science Review. Kyiv, 2018, Nr 3(46), pp. 172–181 [in Ukrainian].

UDC 37.01

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204617>

Sergii YASHCHUK,

orcid.org/0000-0002-8309-5898

Candidate of Pedagogical Sciences,

Intern in Regional Institute of Social Work Aquitaine

(Bordeaux, France)

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

(Kiev, Ukraine) YashchukSerhii@ukr.net

OBSERVATION AND ANALYSIS IN PSYCHOPATHOLOGY: A COMPONENT OF TEACHING AT THE FRENCH SOCIAL SCHOOL

We have conducted a detailed analysis of the situation that we have chosen as a starting point for our observation and analysis work in psychopathology during our short-term internship at the Médico Pédagogique Château Tujean Media-Pedagogy Institute and, in particular, at the External Service (dispositif extérieur) on the second year of studying at the Bordeaux Social School (France). The findings show diverse views on the pathology of the autism spectrum. Asperger's syndrome can be diagnosed in children who have never been diagnosed with the condition. People with Asperger's syndrome have social maladaptation, but they are not very pronounced, especially because of mild language impairment, optimal retention of intellectual functions, and often a clear desire to build social relationships. The findings also show how different interpretations of Asperger's syndrome help to better understand public responsibility and contribute to greater adaptation of the social educator. Asperger people can adapt their behavior by learning what to do and saying «in society», if explained. In general, the study opens up a new basis for educators' responsibility: to adapt to and understand people with disabilities to better support them. Through four skill areas, trainees are able to study and deepen their theoretical knowledge, as well as develop their professional practice: DC1: Deepening the knowledge of the basics of psychopathology and psychology on the development of people with disabilities. Obtained skills to enter the process of observation and through this observation to find problems of the public. DC2: Skills for different types of training have been revealed. Skills to build and carry out educational project; evaluate a pedagogical action on a particular project; experiment with project methodologies. DC3: Initial skills in joining a multidisciplinary team and working in a team in the most effective way. Skills of transferring information in writing through their professional work. DC4: Skills learned to place actions within an institution's mission and personal project. The intern can challenge himself and evaluate his professional practices. Foundations of social policy, public and private law in the social sphere.

Key words: *psychopathology, clinical observation, pathology of autism spectrum, situational analysis, adaptation to human disability, social teacher's empathy.*

Сергій ЯЩУК,

orcid.org/0000-0002-8309-5898

кандидат педагогічних наук, стажер

Регіонального інституту соціальної роботи Аквітанії

(Бордо, Франція)

Національний університет біоресурсів і природокористування України

(Київ, Україна) YashchukSerhii@ukr.net

СПОСТЕРЕЖЕННЯ ТА АНАЛІЗ У ПСИХОПАТОЛОГІЇ: КОМПОНЕНТ ВИВЧЕННЯ У ФРАНЦУЗЬКІЙ СОЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

У дослідженні ми провели детальний аналіз ситуації, яку обрали відправною точкою для нашої роботи зі спостереження та аналізу у психопатології під час короткострокового стажування в Інституті Медіа-Педагогіки Шато-Тужан (Médico Pédagogique Château Tujean) і, зокрема, у службі «Зовнішній пристрій» (dispositif extérieur) на другому курсі навчання в Соціальній школі Бордо (Франція). Висновки проливають світло на різноманітні погляди на патології аутистичного спектру. Синдром Аспергера – цю форму аутистичного спектру можна діагностувати у дітей, яким ніколи раніше не ставили діагноз цього стану. В осіб із синдромом Аспергера наявні соціальні дезадаптації, але вони не дуже виражені, особливо через помірні порушення мови, оптимальне збереження інтелектуальних функцій і часто явне бажання будувати соціальні відносини. Висновки також показують, як різні інтерпретації синдрому Аспергера дозволяють краще зрозуміти відповідальність громадськості та сприяють більшій спроможності адаптації соціального педагога. Людина «Аспергер» може адаптувати свою поведінку, дізнавшись, що робити, й говорити «в суспільстві», якщо її пояснити. Загалом, дослідження відкриває нову основу для відповідальності педагогів: пристосуватися до інвалідності людини й розуміти її, щоб краще підтримувати.

Через чотири області навичок стажерам вдається вивчити й поглибити свої теоретичні знання, а також розвинути свою професійну практику: DC1: Поглиблення знань з основ психопатології та психології про розвиток людей із обмеженими можливостями. Отримані навички реалізуються у процесі спостереження, і через це спостереження визначаються проблеми громадськості. DC2: Відкриваються вміння щодо різних видів навчання. Отримані навички затребувані у проведенні освітнього проєкту; оцінці педагогічної діяльності щодо визначеного проєкту; експерименту з проєктними методологіями. DC3: Започатковані вміння затребувані під час ефективної роботи в міждисциплінарній команді. Отримані навички передачі інформації необхідні під час письмових звітів щодо своєї професійної діяльності. DC4: Отримані навички сприяють виявленню своїх дій у рамках місії соціальної установи та особистого проєкту. Стажер може кинути виклик собі та оцінити свої професійні практики. Отримані основи соціальної політики, публічного та приватного права в соціальній сфері.

Ключові слова: психопатологія, клінічне спостереження, патології аутистичного спектру, ситуаційний аналіз, адаптування до інвалідності людини, емпатія соціального педагога.

Formulation of the problem. We have conducted a detailed analysis of the situation that we have chosen as a starting point for our observation and analysis work in psychopathology during our short-term internship at the Médico Pédagogique Château Tujan Media-Pedagogy Institute and, in particular, at the External Service (dispositif extérieur) on the second year of studying at the Bordeaux Social School (France) (Blanker, 2019; Bondonneau, Choissard 2011; Schléret, 2007). The findings show diverse views on the pathology of the autism spectrum. Asperger's syndrome can be diagnosed in children who have never been diagnosed with the condition. People with Asperger's syndrome have social maladaptations, but they are not very pronounced, especially because of mild language impairment, optimal retention of intellectual functions, and often a clear desire to build social relationships. The findings also show how different interpretations of Asperger's syndrome help to better understand public responsibility and contribute to greater adaptation of the social educator (Kubitsky, 2004: 109–117; Schléret, 2007). Asperger people can adapt their behavior by learning what to do and saying «in society», if explained. In general, the study opens up a new basis for educators' responsibility: to adapt to and understand people with disabilities to better support them (Shynkaruk, 2016: 13–17).

Analysis of research. For L. Kanner, autism is a matter of “unpleasantness and an inborn inability to form affective relationships and respond to environmental stimuli” (Schléret, 2007). Moreover, according to psychologist and clinician Karine Guenish, “this is a pathological condition, the early stage of childhood corresponds to the termination or regression at the initial stage of development, at which the subject “freezes”, prevents or damages the development of reality to such an extent that the child is completely goes beyond the outside world; it then responds to the environment only in terms of the mechanisms, organs and area of its body” (Gueniche, 2016).

Scientist L. canner insisted on a fast breakdown in the youngest child. These clinical signs are manifested in a singular way: a deep departure from contact with others, as well as an obsessive and anxious desire to maintain invariance with the use of stereotype gestures. To these two basic symptoms, L. Kanner adds “the skills and even the affair of objects, the maintenance of intellectual and thoughtful facial expressions, as well as mutism or a certain language that does not appear to be intended to serve interpersonal communication” (Schléret, 2007). In 1944, Asperger (1944), who did not know L. Kanner, singled out “autistic childhood psychopathy, “characterized by very early severe disability because of the difficulties of social integration, despite adapted cognitive and verbal skills. In 1980, autism, seen as a particular form of psychosis more or less masked, is one of the “common disorders of development”.

As for Pierre Ferrari, “Like other forms of premature childhood psychosis from which he cannot be separated, autism appears as a severe form of personality disorder that changes the organization of the child's life and attitude to the outside world very early on. These psychoses are also developmental disorders that have diverse and heterogeneous effects on different areas of the child's development” (Ferrari, 2004). J. has unusual social and emotional behavior. His language is also special. Indeed, this young man has an atypical understanding of social codes of conduct: he does not always know the rules of good behavior. He can do things that can annoy others without realizing it or understanding it. For example, J. often makes comments to his colleagues when they make a mistake. Teachers try to pick him up by explaining to him why his comments are inappropriate. J. does not ask about the forms of language he will use. Indeed, he remains normal and spontaneous to him (Ferrari, 2004).

A person with Asperger's syndrome is not always able to express their emotions. This can also be done chess. Indeed, an Asperger person may be visibly upset and unable to find the right words to explain their

anxiety or more broadly their feelings. Regardless of her cognitive ability and level of language, she may have difficulty expressing and managing emotions. Often due to behavioral disorders, she expresses discomfort, even anguish. Anxiety can also manifest as nervous laughter or a lot of anxiety.

Indeed, during the internship, it was noticed that J. was very excited when he was in class at the Social School (IMP). He lowered his head, looked everywhere, and couldn't concentrate. He found it difficult to find words to express an opinion. When verbalizing the answer, he avoided looking at the teacher or tutor. Educators also work a lot on his understanding of humor. Indeed, in J. it is difficult to distinguish between humor and irony. Moreover, J. does not like to break his routine. As long as he repeats the same, he feels safe. Teachers are trying to change educational activities, but this is very disturbing to this young man. He also prefers to eat the same thing, always dress the same, listen to the same music, collaborate with the same teacher, always go the same way to move. All these procedures have the effect of calming him down.

The purpose of the article – in general, the study opens up a new basis for educators' responsibility: to adapt to and understand people with disabilities to better support them.

Presenting main material. The situation we chose to observe and analyze in psychopathology occurred during a short-term second year internship as part of a specialist educator's training. The Bordeaux Social School is part of the Lay Association of Prado (l'Association Laïque du Prado), which is based on the following five values: secularism, solidarity, monitoring of social needs, as well as identifying and fulfilling relevant requests and, finally, representation. The mission of the Social School is to "promote the development, realization of effective intellectual and physical capacity, maximum daily social and professional autonomy" (Sanders, 2015). The Association mainly welcomes young people with mental disorders.

The Law of 11 February 2005 in France on Equal Rights and Opportunities, Participation and Citizenship of Persons with Disabilities defines disability as "(...) within the meaning of this law, any restriction on activity or restriction on participation in a society that has suffered in its environment. a person through a substantial, permanent change in one or more physical, sensory, mental, cognitive or psychic functions" (Zhuravska, 2010: 78–93).

Mental disability is a "deficiency of mental and intellectual functions that causes difficulties in reflection, understanding and conceptualization, automatically leading to problems of expression and communication

in the affected person". Autism-Europe is a European network whose main purpose is to promote the rights of people with autism and their families, and to help improve their quality of life. They collaborate with various non-governmental organizations, such as the European Disability Forum (EDF) and the Platform of European Social NGOs, to influence European leaders. In 2002, Autism-Europe submitted a collective complaint to the European Committee on Social Rights under Articles 15, 17 of the European Social Charter, dealing with insufficient educational services for autistic persons in France (Sanders, 2015).

We explain the following questions: How to diagnose adolescent disability on a daily basis?

What are the tasks for social services? How should a social educator behave?

Therefore, we consider the external device service as an independent system and dynamic structure of the social school (Yashchuk, 2016: 333–339). The youth who are welcomed into the service of an external device are teenagers or young people over 16 years of age. Some integrate into the service at the age of 14 with a specific social project. These are young people diagnosed with mild to moderate associated disorders. They are often uneducated and unable to benefit from reorientation at the age of 16 due to lack of work. Some young people also benefit from dual companionship (ASE).

Our work, however, emphasizes that the mission of the service is to support young people in the direction of greater autonomy and to promote their social integration. This service was created in 2009 to meet the needs of young people in care. The outdoor unit is located 500 meters from the Social School and is a service that accepts teens and young people who have not been licensed. They are waiting for referrals from Medical Services (MDPH) or in search of training or work under normal conditions. The service allows you to continue social support and work around autonomy and the project of life (at a professional level, formation, placement, etc.). External Device provides support for a type that offers consistent or welcome "full time" in accordance with the Young Personalized Personnel Project (SESSAD).

In particular, we address the problem of social educator difficulties in everyday life – finding a balance between adolescents' problems and the communication deficit created by disability in order to best meet the specific needs of this audience. The social educator can then offer seminars tailored to the needs of young people (fill in administrative documents, make meals, etc.), and accompany them to internships in a normal or sheltered environment, and sometimes within a training setting.

Methods. Now let's look at the situation of a young man named J. This young man is 18 years old and has been living in a social structure for several years. He is tall, has short hair and always wears a hat. He speaks a very strong language when he speaks. This young man has great sports skills, including running. He needs to practice to be active and maintain form. He loves nature and especially animals. For this reason, he plans to work on a farm near the IMP Social School.

In the social structure, he blends well with the rest of the group, but remains quite alone. Moreover, J. never withstands the look of his interlocutor when he expresses his thoughts, lowering his head. It also presents difficulties in understanding directly the information given and difficulties in responding quickly. Sometimes it is necessary to repeat words to capture his attention and motivate him to express himself. When eating, he does not communicate with anyone. He rarely asks teachers and does not always understand all the instructions.

The internship provided an opportunity to accompany him during an interview at the site of his future internship at a livestock farm. He had to intervene during the interview because J. no longer listened to our interlocutor. He seemed busy contemplating the decorative elements of the room. Observations proved that J. did not seem to understand the purpose of the interview that preceded the signing of the farm internship agreement. Indeed, representing a typical day in this structure, J. seemed to be lost and unaware of the day-to-day organization of the institution. The operation of this farm was very different from that of his last place of study. He needed to explain to J. the process and organization of a typical day in this agricultural industry, comparing it to his former place of study so that he could better place his breaks during work.

He started asking questions about schedules and modes of transport, as well as the organization that needed to be introduced to visit the place of study. He seemed very anxious to travel to reach this place. He expressed concern that he would disappear on the road in the morning. Therefore, it seemed important and necessary to bring this information to the attention of J. in order to "secure" his travels. If these elements are not specific enough to him, he probably will not be able to design himself and therefore will not be able to consider internships.

Conclusions. Indeed, various forms of autism are grouped along a continuum from a quiet and distant child to one with Asperger Syndrome, which is fully integrated into social life. We can say that the "autistic" Canner lives in "his world" and the child "Asperger" lives in "our world", but has its own reality. Asperger's syndrome has its own diagnostic criteria, which can be found in the DSM-5 or in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. This is the most common form of autism. This form of autism spectrum can be diagnosed in children who have never been diagnosed with this condition.

People with Asperger's syndrome have social maladaptation, but they are not very pronounced, especially because of mild language impairment, optimal retention of intellectual functions, and often a clear desire to build relationships. An Asperger man can adapt his behavior by learning what to do and saying «in society» if he is to be explained. His study of social codes will be less intuitive, but more educational and intellectual, including information about conclusions. The construction of Asperger's thinking is different: it has its own reality, which can sometimes lead to misunderstanding, since that person does not intuitively integrate the codes that govern our society. This person has another way of being, of perception, of thinking and of behavior. However, she has a very important memory, which sometimes allows her to develop incredible talents, like Daniel Tammet, diagnosed as Asperger showed us. The latter actually calculated the first number of the first 22514 decimal places and studied Icelandic two weeks later. In summarizing this observation and analysis work, we have emphasized the fundamental contribution of the concepts of psychopathology in the context of educational support in everyday life. Indeed, clinical observation alone cannot lead to a professional being held responsible for the entire public concerned. Good theoretical knowledge related to psychopathology, and in particular the pathology of the autism spectrum, allow effective management of individuals. Situational analysis can lead to a better educational response through their retrospective nature: deepening of knowledge enables a better understanding of public responsibility and contributes to greater adaptation of the social educator.

BIBLIOGRAPHY

1. Журавська, Н. Методологія проектування інтерактивних курсів на основі європейського досвіду. Київ : Вид. центр. НАУ, 2010. 143 с.
2. Кубіцький С. Формування творчої особистості курсанта: синергетичний аспект. *Науково-методичний збірник «Нові технології навчання»*, Київ, 2004. Вип. 38. С. 109–117.

3. Шинкарук В. Гуманітарне співробітництво між Україною та Грецією. *Діалог культур: Україна–Греція: культурна політика XXI ст. в європейській ретроспективі* : матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф. 21–23 вер. 2016 р. Київ. С. 13–17.
4. Ящук С. Формування професійно-правової компетентності студентів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер.: Педагогіка, психологія, філософія*. 2016. № 253. С. 333–339.
5. Blanker J.-M. Guide pour la scolarisation des élèves handicapés. URL : <https://www.education.gouv.fr/cid143616/4-juillet-2019-adoption-definitive-projet-loi-pour-une-ecole>.
6. Bondonneau, N., Choissard M.-F. La scolarisation des enfants et adolescents handicapés. URL : <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000307-2011>.
7. Ferrari P. L'autisme infantile Paris. Paris: Presses Universitaires de France. 2004.
8. Gueniche K. Psychopathologie de l'enfant. Paris: Armand Colin/Dunod, 2016.
9. Sanders J.-C. Human Rights Center and the Open Society Foundation. http://medicallaw.org.ua/fileadmin/user_upload/PDF/%-2015.
10. Schléret J.-M. Scolarisation des élèves en situation handicapés. Guide pratique réalisé par le SNUipp. URL : <https://www.google.com/search?q=Scolarisation+des+élèves+en+situation-2007>.

REFERENCES

1. Zhuravska N.S. Metodologhija proektuvannja interaktyvnykh kursiv na osnovi jevropejskoghho dosvidu. [Methodology for designing interactive courses based on European experience]. *Navchaljno-metodychnyj posibnyk*. Kyjiv: Vydavnychjy centr NAU, 2010. 143 s. [in Ukrainian]
2. Kubicjkyj S.O. Formuvannja tvorchoji osobystosti kursanta: synerghetychnyj aspekt. [Formation of creative personality of the cadet: synergetic aspect]. *Naukovo-metodychnyj zbirnyk "Novi tekhnologhiji navchannja"*, Kyjiv, 2004. Vyp. 38. S. 109–117. [in Ukrainian]
3. Shynkaruk V.D. Aspekty ukrajinsjko-poljsjkojis pivpraci v ghaluziosvity i nauky. *Ukrajina – Poljsjha: strategichne partnerstvo v systemi gheopolitychny khkoordinat: materialy mizh nar. nauk.-prakt. konf.* [Aspects of Ukrainian-Polish cooperation in the field of education and science. Ukraine – Poland: Strategic Partnership in the Geopolitical Coordinate System: International Materials]. (Kyjiv, 16-17 ber. 2017 r.). Kyjiv, 2017. S.156–158. [in Ukrainian]
4. Yashchuk S. P. Formuvannja profesijno-pravovoji kompetentnosti studentiv. [Formation of professional and legal competence of students]. *Naukovy jvisnyk Nacional jnoghouiversytet ubioresursiv i pryrodokorystuvannja Ukrainy. Ser.: Pedagoghika, psykhologhija, filosofija*. 2016. № 253. S. 333–339. [in Ukrainian]
5. Blanker J.-M. Guide pour la scolarisation des élèves handicapés. URL : <https://www.education.gouv.fr/cid143616/4-juillet-2019-adoption-definitive-projet-loi-pour-une-ecole>.
6. Bondonneau, N., Choissard M.-F. La scolarisation des enfants et adolescents handicapés. URL : <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000307-2011>.
7. Ferrari P. L'autisme infantile Paris. Paris: Presses Universitaires de France. 2004.
8. Gueniche K. Psychopathologie de l'enfant. Paris: Armand Colin/Dunod, 2016.
9. Sanders J.-C. Human Rights Center and the Open Society Foundation. http://medicallaw.org.ua/fileadmin/user_upload/PDF/%-2015.
10. Schléret, J.-M. Scolarisation des élèves en situation handicapés. Guide pratique réalisé par le SNUipp. URL : <https://www.google.com/search?q=Scolarisation+des+élèves+en+situation-2007>.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ

Тетяна МЕЛЕНТЬЄВА. Питання щодо ціннісних уявлень про мотивацію трудової діяльності.....	4
Наталія СІРУК, Людмила МАРКІВСЬКА. Цензура як засіб ідеологічного контролю в УРСР (20–50-ті роки ХХ століття).....	10
Наталія ШЕВЧЕНКО. З історії миколаївського нотаріату (1866–1917 рр.).....	16

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Віктор ТУШК. Символічна мова екслібриса.....	25
Gulyanaq FARZALIYEVA. Performing arts in Nakhchivan: creating and way of development.....	30

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Юлія ТЕГЛІВЕЦЬ, Софія БУЛИК-ВЕРХОЛА, Олесь ТЕГЛІВЕЦЬ. Асоціативні процеси у стрижневому компоненті складених назв із семою 'вода'.....	33
Ольга ФЕДОРЕНКО. До проблеми розмежування усталених виразів.....	38
Діана ФОГЕЛ. Типологія проєктних методик за способом презентації результатів виконаної роботи з навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)».....	43
Тетяна ХРАБАН, Оксана ВИГІВСЬКА. Внутрішньоособистісний гендерний конфлікт у романі І. Бенкса «Осина фабрика».....	48
Ганна ЦИГАНОК, Юлія ЛУЩИК, Людмила ПКУЛИЦЬКА. Українська фонетична термінологія як об'єкт сучасного мовознавства: фонетичні школи в Україні у ХХ ст.	54
Анна ЧЕРНИШ. Концепт пам'яті в романі С. Процюка «Десятий рядок».....	60
Анна ШЕРЕМЕТ. Фемінітиви в мовній картині світу українців (на матеріалі мови Інтернет-видань).....	65
Тетяна ШУЛЧЕНКО. Репрезентація мовної особистості в сучасному романі.....	71
Галина ЮЗЬКІВ. Сильові ознаки петраркізму у збірці «Канцоньєре».....	76
Gunel YUNUSOVA. Language, freedom issues in Namik Kamal's creation.....	82
Людмила ЮРСА. Еколінгвістичний стан сучасного фірмонімікону Львова.....	88
Олена ЯНИЦЬКА. Фразеологічна складова концепту «BIPA» (на матеріалі англійської, української та французької мов).....	93

ПЕДАГОГІКА

Наталія ТИМОЩУК. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування лексичної компетентності студентів аграрних закладів вищої освіти.....	98
Людмила ТИШАКОВА. Використання технологій кооперативного навчання у вищій школі.....	104
Олена ПІТОВА. Змістово-технологічні аспекти розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів аграрного профілю.....	109
Ірина ТОЛМАЧОВА. Реалізація освітнього компонента «викладання у вищій школі» в процесі підготовки здобувачів освітньо-наукового рівня доктора філософії.....	114
Катерина ТРЕТЬЯКОВА. Особливості дидактичних казок в аспекті реалізації їх навчального потенціалу.....	120
Наталія ТРОФАЇЛА. Емоційна стійкість – запорука успішної професійної діяльності педагогів.....	125
Надія ТРУШ. Супровід навчання студентів з особливими освітніми потребами в сучасному освітньому просторі.....	129

Тетяна ТЮЛЬПА. Соціономічна сфера як поле формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.....	133
Любов ТЮТЮН, Олена СОЯ, Анастасія МЕЛЬНИК, Олександр ПАШКІВСЬКИЙ. Використання сучасних технологій для реалізації обчислювальних експериментів у підготовці здобувачів вищої освіти.....	138
Олександра ФЕДОРОВА, Ірина МИКИТИН. Формування позитивної мотивації в іноземних студентів до вивчення української мови.....	146
Ольга ФЕРТ. Основи комплексної педагогічної підтримки дітей із гіперактивністю та дефіцитом уваги в умовах освітнього середовища.....	152
Октавія ФІЗЕШ. Зміст початкової освіти в закарпатських школах другої половини ХІХ – початку ХХ століття.....	157
Тетяна ФІЛМОНОВА. Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку.....	163
Олександр ХАЦАЮК, Антон ВОРОНІН, Ольга КРАВЧЕНКО, Артем КОРОЛЬОВ. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до виконання завдань за призначенням.....	168
Світлана ХМЕЛІВСЬКА, Данило САМОЙЛЕНКО. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови в магістратурі: досвід Словаччини.....	177
Тетяна ХОМА. Специфіка діяльності вчителя фізичної культури в контексті освітніх реформ.....	183
Ніна ЦИГАН. Аналіз ефективності управління розвитком професійної компетентності спеціалістів центрів соціальних служб.....	188
Марія ЦУРКАН. Основні принципи навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти.....	193
Оксана ЦЮНЯК. Визначення рівня сформованості інформаційно-змістового критерію професійної готовності майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності: констатувальний етап експерименту.....	205
Марія ЧЕПЕЛЕВСЬКА, Оксана ФУШТЕЙ. Особливості професійної інтеракції в соціальній роботі.....	210
Світлана ЧЕПУРНА. Силабус як засіб організації самостійної роботи студентів під час педагогічної практики.....	215
Пей ЧЖИЮН, Цінь ШЕН. Модернізація вищої освіти в КНР (кінець ХХ – початок ХХІ ст.).....	220
Наталія ШАНДРА. Використання комунікативних стратегій для формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому писемному спілкуванні майбутніх ІТ-фахівців.....	225
Галина ШЕЛЕСТ. Читання як один з аспектів вивчення української мови як іноземної.....	231
Людмила ШЕРЕМЕТА. Науковий внесок О. М. Біляєва в контексті сучасної лінгводидактики.....	236
Марина ШКОДА. Зміст навчання англійської мови в школах із викладанням ряду предметів іноземною мовою.....	240
Ірина ЩЕРБАКОВА. Дослідження екзистенційної сповненості життя студентів.....	248
Володимир ЮРЖЕНКО. Базовий механізм інтегративного підходу в основній школі – технологічна освітня галузь.....	253
Василь ЯГУПОВ, Сергій НЕХАЄНКО. Розвиток професійної компетентності майбутніх організаторів морально-психологічного забезпечення як психолого-педагогічна проблема.....	258
Сергій ЯРЕМЧУК. Специфічні види диктантів на заняттях з української мови як іноземної.....	266
Sergii YASHCHUK. Observation and analysis in psychopathology: a component of teaching at the French social school.....	271

CONTENTS

HISTORY

Tetyana MELENTYEVA. Issues of value perceptions on labor activity motivation.....4
Natalia SIRUK, Liudmyla MARKIVSKA. Censorship as a means of ideological control in USSR (20–50-ies of XX century).....10
Nataliia SHEVCHENKO. From the history of Mykolaiv notary (1866–1917).....16

ART STUDIES

Viktor TUPIK. The symbolic language of ex-libris..... 25
Gulyanaq FARZALIYEVA. Performing arts in Nakhchivan: creating and way of development..... 30

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Yuliya TEHLIVETS, Sofia BULYK-VERKHOLA, Oles TEHLIVETS. Association processes in the core component of the compound names with the seme ‘*water*’..... 33
Olga FEDORENKO. The problem of demarcation of fixed phrases..... 38
Diana FOGEL. Typology of project methodologies by the way of presenting the results of accomplished work in the discipline “foreign language of professional purposes” (English).....43
Tetyana KHRABAN, Oksana VIGIVSKA. Internal personal gender conflict in I. Banks’ s novel “The wasp factory”.....48
Hanna TSYHANOK, Yulia LUSHCHYK, Liudmyla PIKULYTSKA. Ukrainian phonetical terminology as an object of modern linguistics: phonetical schools in Ukraine in the XX century.....54
Anna CHERNYSH. Memory concept in S. Protsyuk’s novel “The Tenth Row”.....60
Anna SHEREMET. Gender-specific job titles in the Ukrainians’ worldview (based in the materials of the language of web-based media).....65
Tetyana SHULICHENKO. Representation of the linguistic personality in the modern novel..... 71
Halyna YUZKIV. Stylistic characteristics of petrarchism in the book “Canzoniere”.....76
Gunel YUNUSOVA. Language, freedom issues in Namik Kamal’s creation.....82
Lyudmyla YURSA. Ecolinguistic condition of Lviv modern firmomimicon..... 88
Olena IANYTSKA. Phraseological component of the concept *FAITH* (in English, Ukrainian and French languages)..... 93

PEDAGOGY

Nataliia TYMOSHCHUK. The application of information and communication technologies for the formation of lexical competence of agricultural higher educational institutions students..... 98
Liudmyla TYSHAKOVA. Using technology of cooperative learning in higher educational institutions.....104
Olena TITOVA. Content and technological aspects of development of a creative potential for agricultural engineering students.....109
Iryna TOLMACHOVA. Implementation of the subject “teaching in higher education” during the training of doctor philosophy educational levels.....114
Kateryna TRETIAKOVA. Peculiarities of didactic fairy tales in aspect of realization of their teaching potential.....120
Natalia TROFAILA. Emotional resistance – a guarantee for successful professional activities of education...125
Nadiia TRUSH. Studying support of students with special educational needs in a modern educational space.....129
Tetiana TYULPA. The sociomonomic sphere as social competence formation field of intended sociomonomic specialists.....133

Lyubov TYUTYUN, Olena SOIA, Anastasia MELNYK, Oleksandr PASHKOVSKY. The use of modern technologies for the implementation of computational experiments in the preparation of higher education applicants.....	138
Oleksandra FEDOROVA, Iryna MYKYTYN. Formation of positive motivation of the Ukrainian language learning for foreign students.....	146
Olha FERT. The basics of complex pedagogical support of children with hyperactivity and deficit of attention in the educational environment.....	152
Oktaviia FIZESHI. Contents of primary education in the Transcarpathian schools in the second half of the XIX – the beginning of the XX century.....	157
Tatiana FILIMONOVA. Patriotic education of older children kindergarten.....	163
Oleksandr KHATSAIUK, Anton VORONIN, Olha KRAVCHENKO, Artem KOROLOV. Criteria, indicators and levels of formation of the future officer readiness of the National Guard of Ukraine for the performance assigned tasks.....	168
Svitlana KHMELIVSKA, Danylo SAMOILENKO. Preparation of future foreign language teachers in the master’s degree: experience of Slovakia.....	177
Tetyana KHOMA. Particularity of the activities of the physical education teacher in the context of educational reforms	183
Nina TSIGAN. Analysis of the efficiency of management of the professional competence of the specialists of the centers of social services.....	188
Maria TSURKAN. Basic principles of learning of Ukrainian as a foreign language at medical institutions of higher education.....	193
Oksana TSIUNIAK. Determining the level of formation of informative and contextual criterion of professional readiness of future masters of elementary education for innovation activity: indicative stage of the experiment.....	205
Maria CHEPELEVSKAYA, Oksana FUSHTEY. Professional interaction in social work.....	210
Svitlana CHEPURNA. Syllabus as a means of organization of students’ individual work during pedagogical practice.....	215
Pei ZHIYUN, Tsyn SHEN. Modernization of higher education in PRC (end of XX – beginning of XXI century).....	220
Nataliya SHANDRA. Using communicative strategies while achieving English lexical competence in professionally oriented written communication of prospective it specialists	225
Galyna SHELEST. Reading as one of the aspects of Ukrainian language studying as a foreign one.....	231
Liudmyla SHEREMETA. Scientific contribution by O. M. Biliaiev in the context of modern linguistics.....	236
Maryna SHKODA. The content of teaching English in the special foreign language medium high school.....	240
Iryna SHCHERBAKOVA. Study of the existential fullness of life of students.....	248
Volodymyr YURZHENKO. Basic mechanism of the integrative approach at primary school-technological educational area.....	253
Vasily YAGUPOV, Serhii NEKHAIENKO. Development of professional competence of future organizers of moral-psychological support as a psychological-pedagogical problem.....	258
Serhiy YAREMCHUK. Specific types of dictations at lessons of Ukrainian as a foreign language.....	266
Sergii YASHCHUK. Observation and analysis in psychopathology: a component of teaching at the French social school.....	271

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 5
ISSUE 27. VOLUME 5**

Редактори-упорядники
Микола Пантюк
Андрій Душний
Іван Зимомря

Здано до набору 15.04.2020 р. Підписано до друку 08.05.2020 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64x90/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 32,55. 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.