

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 28. ТОМ 3  
ISSUE 28. VOLUME 3



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2020

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
(протокол № 7 від 21.05.2020 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. 28. Том 3. – 292 с.

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

**Редакційна колегія:**

**Пантюк М.П.** – головний редактор, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Душний А.І.** – співредактор, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка), член-кореспондент (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Дмитрів І.І.** – відповідальний секретар, кандидат філологічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Андрєєв В.М.** – доктор історичних наук, професор, (Київський університет імені Бориса Грінченка); **Бермес І.Л.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка); **Галів М.Д.** – кандидат педагогічних наук, доцент, (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галик В.М.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гжесяк Ян** – доктор габлітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Гриценко Г.З.** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дутчак В.Г.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Засць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, заступник декана факультету народних інструментів (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомя І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Квас О.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Медведик Ю.Є.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Львівський національний університет імені Івана Франка), професор кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Павлак Мірослав** – д. габ. з філології, професор, ректор Державної вищої професійної школи в Коніні (Польща); **Пагута М.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пантюк Т.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петренко О.М.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія інформатизації); **Степик Ю.О.** – доктор історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стреначікова Марія** – доктор наук (doc. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельбак 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 фахових видань України (категорія «Б») у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (за предметними спеціалізаціями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), 016 – Спеціальна освіта).**

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

*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](http://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 7 from 21.05.2020)*

**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 28. Volume 3. – 292 p.

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

*Editorial board:*

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

*Reviewers:*

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

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

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

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

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

All electronic versions of articles in the collection are available on the official website edition  
[www.apfn-journal.in.ua](http://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](mailto:info@apfn-journal.in.ua)

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

**МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО**

УДК 811.162.1'373.7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208728>**Тетяна МОРОЗ,***orcid.org/0000-0001-6891-8326*

аспірантка

Інституту мовознавства імені О. О. Потебні

Національної академії наук України

(Київ, Україна) *tatianamoroz94@gmail.com***ПОЛЬСЬКІ ПАРЕМІЙНІ ОДИНИЦІ З АНТОНІМІЧНИМИ КОМПОНЕНТАМИ  
НА ПОЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЖИТТЯ ЛЮДИНИ**

У статті висвітлено погляди українських, польських і російських мовознавців щодо класифікації паремійних одиниць, які репрезентують соціальний аспект життя людини. Зроблено опис та аналіз польських прислів'їв і приказок з антонімічними компонентами, що утворюють тематичну групу «Соціальні відносини». У складі цієї тематичної групи виокремлено тематичні підгрупи «Багатий vs бідний», «Багатство vs бідність», «Пан vs селянин». Паремії в цих підгрупах характеризують стосунки між багатими та бідними, а також соціальний статус людини. З'ясовано, що в досліджуваних паремійних одиницях, які входять до вищезазначених тематичних підгруп, найчастіше протиставляються одночастининомовні компоненти, зокрема *bogaty / ubogi, bogaty / biedny, bogacz / biedak; szczęście / bieda, bogactwo / biedactwo, bogactwo / ubóstwo; pański / chłopski, szlachcic / chłop, pan / sługa*. Зрідка трапляються різночастининомовні (*bogaty / biedak, bogacz / ubogi, pan / ubogi*) та контекстуальні (*bogaty / laty, bogaty / chudzina*) компоненти.

Аналіз тематичної підгрупи «Багатий vs бідний» показав суттєву різницю між багатими та бідними. Зокрема, у прислів'ях і приказках життя багатія відображено як найвищий ступінь заможності та можливість ні в чому собі не відмовляти, натомість життя бідняка є обмеженим і позбавленим багатьох людських потреб через відсутність фінансових ресурсів. Натомість у деяких паремійних одиницях зафіксовано думку про фізичну подібність двох верств населення. Зокрема, коли йдеться про смерть, перед обличчям якої всі рівні.

Встановлено, що у прислів'ях і приказках, які репрезентують тематичну підгрупу «Багатство vs бідність», бідність сприймається як випробування для кращого існування. Простежено, що життя в багатстві негативно впливає на моральність людини і також є своєрідним випробуванням, неподоланність якого може знову повернути у світ бідності.

Описано паремії, що входять до тематичної підгрупи «Пан vs селянин», які репрезентують соціальний статус, і з'ясовано, що селянина зображено як невільника, робочу силу, а пана – як владну людину, здатну підкоряти собі інших.

**Ключові слова:** паремійна одиниця, тематична група, тематична підгрупа, соціальна сфера, антонімічні компоненти, опозиція.

**Tetiana MOROZ,***orcid.org/0000-0001-6891-8326*

Graduate Student

O. O. Potebnya Institute of Linguistics

of National Academy of Science of Ukraine

(Kyiv, Ukraine) *tatianamoroz94@gmail.com***POLISH PAROEMIAS UNITS WITH ANTONYMIC COMPONENTS  
TO DENOTE THE SOCIAL SPHERE OF HUMAN LIFE**

The article highlights the views of Ukrainian, Polish and Russian linguists on the classification of paroemias units, representing the social aspect of human life. The study was conducted on the material of the Polish language. The article provides description and analysis of proverbs and sayings with antonymy components representing the thematic group "Social relations". The composition of this thematic group differentiated thematic such subgroups as "Rich vs poor", "Wealth vs poverty" and "Lord vs peasant". The latter which characterizes the relations between the rich and the poor as well as the social status of the person. In the paroemias under study, it is found that in the above-mentioned thematic sub-groups, unit components in the opposition were represented by, the same parts of speech, in particular *bogaty / ubogi, bogaty / biedny, bogacz / biedak; szczęście / bieda, bogactwo / biedactwo, bogactwo / ubóstwo; pański / chłopski, szlachcic / chłop, pan / sługa*. It occasionally happened that the components were represented by different parts of speech (*bogaty / biedak, bogacz / ubogi, pan / ubogi*) and contextual (*bogaty / laty, bogaty / chudzina*) components.

*Analysis of thematic “Rich vs poor” subgroups showed a significant difference between the rich and the poor. Specifically, the proverbs and sayings of the life of the rich reflected the highest degree of prosperity and possibility. However, the life of the poor is limited and deprived of many human needs due to the lack of financial resources. Though in some paroemias units the physical similarity of the two segments of the population can be noticed. Peculiarly, when talking about death, everyone is equal.*

*It is established that in the proverbs and sayings that represent a thematic subgroup “Wealth against poverty”, poverty is perceived as a challenge overcoming which makes one’s existence better. It is traced that life in wealth has a negative impact on human morality and put a person to the original test. Becoming an insurmountable problem, it may again return a human to the world of poverty.*

*The study describes proverbs included in the thematic subgroup “Lord vs peasant”, as well as represents the social status of peasant. It is also found that the peasant is depicted as a slave labor force, and gentleman – like a powerful man, able to subdue others.*

**Key words:** proverbs, thematic group, thematic sub-groups, social sphere, antonymic components, opposition.

**Постановка проблеми.** У сучасному мовознавстві особливе місце належить дослідженням семантичних особливостей паремійних одиниць (далі – ПО), що здійснюються за тематичним принципом. Досить часто прислів'я та приказки за змістом мають антропоцентричне спрямування, зокрема широко відображають світ людини. У пареміях людина представлена як соціальна істота, яка прагне гармонії її зовнішнього та внутрішнього світів.

**Аналіз досліджень.** Фразеологічні одиниці, що позначають соціальну діяльність людини, в українському мовознавстві вивчали такі науковці, як В. Д. Ужченко, Л. Г. Авксентьев, Н. М. Бобух, З. Г. Коцюба, І. Ю. Дюкарева, Л. М. Корнева, А. А. Смерчко та інші. Зокрема, В. Д. Ужченко у складі фразеотематичної групи «Людина» виокремлює підгрупу «Людина як суспільна істота» (Ужченко, 2003: 119–208). Семантичний аналіз фразеологічних одиниць, що репрезентують тематичну підгрупу «Соціальні відносини», представлений у наукових розвідках Л. Г. Авксентьева, А. А. Смерчка (Ужченко, Авксентьев, 1990: 77; Смерчко, 1997: 105). І. Ю. Дюкарева зосереджує увагу на соціальних відносинах між людьми у складі тематичної групи «Соціальна сфера» (6). Зіставний аналіз на основі характеристики опозицій *бідність / багатство, бідний / багатий, чуже / своє* у складі прислів'їв і приказок на матеріалі п'яти мов (українська, російська, польська, англійська, французька) здійснила З. Г. Коцюба (Коцюба, 2010: 178–200; 201–217; 225–236). У російському мовознавстві семантико-тематичні об'єднання ПО представлені у працях М. Ф. Алефіренка, О. В. Тихомирової, Н. В. Царгородцевої, В. М. Мокієнка, О. Г. Лапшиної, О. Й. Голованової та інших науковців. М. Ф. Алефіренко вважає, що фразеологічні одиниці загалом можна об'єднати у дві понятійні сфери: «Людина» та «Людина і всесвіт». У складі тематичної групи «Людина» дослідник розглядає тематичні підгрупи «Людина як жива істота», «Душа і розум», «Людина як сус-

пільна істота» (Алефіренко, 1989: 12). О. В. Тихомирова аналізує низку тематичних груп, що характеризують людину. Зокрема, вона виділяє тематичну групу «Людина соціальна», яка, за словами дослідниці, об'єднує найбільшу кількість фразеологізмів (Тихомирова, 2013: 214–215). До складу цієї групи О. В. Тихомирова зараховує такі тематичні підгрупи, як «Соціальна взаємодія», «Економічні відносини», «Соціально оцінювані риси характеру» (Тихомирова, 2013: 215–220). У праці Н. В. Царгородцевої представлено денотативно-ідеографічну групу «Соціальна сфера», у складі якої виокремлено підгрупи «Соціально-економічні відносини», «Родинні стосунки», «Релігія» (Царгородцева, 2013: 152–172). В. М. Мокієнко виділяє тематичну групу «Соціальні відносини» та зараховує до неї такі класи, як «Сім'я та родинні зв'язки», «Професії» (Мокиєнко, 1986: 56). О. Г. Лапшина у своєму дослідженні зосередилась на аналізі та описі фразеологічних одиниць, які репрезентують соціальний аспект у житті людини (соціальний складник мовного образу людини) та виокремила вісім семантичних груп: «Соціальний статус людини», «Соціальне походження, класова належність людини», «Місце і роль людини у суспільстві», «Матеріальне становище людини», «Життєвий успіх, успішність людини», «Характер, рід діяльності людини», «Офіційні найменування осіб», «Віросповідання» (Лапшина, 2008: 7–8).

У дослідженнях паремійного фонду польської мови одним з актуальних питань є репрезентація соціальної сфери, зокрема соціальних та економічних відносин людей, взаємодії соціальних ролей тощо. Цю проблематику висвітлено у працях української полоністки Г. В. Крайчинської та у роботах польських мовознавців (Р. Кошчельняк, Я. Оляс, І. Шпіля, Е. Войтчак, Т. Канаш). Функціонально-семантичні особливості польських фразеологізмів, що позначають соціально-економічний стан людини, товарно-грошові відносини, господарську діяльність, описує Г. В. Крайчинська

(Крайчинська, 2004: 13–14). Г. Шпіля на матеріалі ПО з антонімічними компонентами здійснив аналіз опозицій *багатство / бідність, друг / ворог* (Szpila, 2011: 3; 9). Т. Канаш досліджувала компоненти *багатство, бідність* у складі польських і білоруських прислів'їв та приказок у контексті різних сфер життя людини («праця», «влада», «релігія», «родина», «моральність» тощо) (Kanash, 2012: 185–195). Е. Войтчак вивчала компоненти *праця, гроші, багатство* на прикладі польських і німецьких паремій (Wojtczak, 2012: 278–282). Дослідниця зазначає, що досліджувані компоненти посідають високе місце в ієрархії цінностей як німців, так і поляків, зокрема, поняття «праця», яке трапляється в більшості прислів'їв і приказок, є необхідною умовою для досягнення багатства (Wojtczak, 2012: 279).

**Мета статті** полягає в аналізі й описі польських паремій з антонімічними компонентами, що описують соціальну сферу життя людини. У роботі ми зосередимо увагу на тематичній групі (далі – ТГ) «Соціальні відносини». У складі цієї ТГ розглянемо декілька тематичних підгруп (далі – ТП).

**Виклад основного матеріалу. ТП «Багатий vs бідний».** Питання про багатство та бідність, про стосунки бідних і багатих є одним із актуальних у суспільстві. У польській мові є чимало паремій, що відповідають цій тематиці. У зафіксованих нами пареміях, які ми відносимо до цієї ТП, найчастіше протиставляються такі одночастиномовні компоненти, як: *bogaty / biedny, bogaty / ubogi, bogacz / biedak, syty / głodny, bogaci / ubodzy*, напр.: *Bogaty nie chce, ubogi nie śmie* «Багатий не хоче, бідний не сміє» (Krzyżanowski, 1969, I: 126), *Lepszy ubogi zdrowy niż bogacz schorzały* «Краще убогий здоровий, ніж багатий хворий» (Krzyżanowski, 1972, III: 560). Також можуть протиставлятися різночастиномовні компоненти: *bogaty / biedak, bogacz / ubogi, pan / ubogi*, напр.: *Bogaty się dziwi, czym się biedak żywi* «Багатий дивується, чим бідняк харчується» (Krzyżanowski, 1969, I: 126). У деяких пареміях трапляються й контекстуальні антоніми *bogaty / łaty, bogaty / chudzina*, які є ще й різночастиномовними, напр.: *Bogaty się dziwi, czym się chudzina żywi* «Багатий дивується, чим худий харчується» (Krzyżanowski, 1969, I: 126).

У прислів'ях *Biednemu i krowa się nie polatuje, a bogatemu i byk się ocieli* «Бідному і корова не схоче спарюватись, а багатому й бик отелиться» (Krzyżanowski, 1969, I: 102), *Póki biedny zajdzie, to bogaty zajędzie* «Поки бідний зайде, то багатий заїде» (Krzyżanowski, 1969, I: 104), *Lepiej bogatypsa*

*ćwicz niż ubogi syna* «Багатий краще собаку вчить, ніж убогий – сина» (Krzyżanowski, 1972, III: 559) йдеться про те, що багатій людині, яка має фінансові можливості, у всьому щастить, варто їй лише про щось подумати, чогось захотіти. Натомість бідна людина є нещасною, обмеженою, нездатною втілити свої мрії, бажання через брак коштів. У паремії *Biedny jak mysz kościelna, bogaty jak żaba w pierze* «Бідний, як церковна миша, багатий, як жаба в пір'ї» (Krzyżanowski, 1969, I: 103) фаунічні компоненти з означеннями *mysz kościelna – żaba w pierze* вказують на категорії «дуже бідний», «дуже багатий».

Здебільшого багатієв у житті супроводжує фортуна, а для бідних доля готує випробування. Таку закономірність відображають ПО *Bogacz idzie, grajcar znajdzie; biedak idzie, palec zwichnie* «Багач йде, монету знайде; бідняк йде, палець вивихне» (Krzyżanowski, 1969, I: 123), *Bogatemu i na drzazdze się przędzie, a biednemu i na wrzecionie nie chce* «Багатому і на трісці прядеться, а бідному і на веретені не хоче» (Krzyżanowski, 1969, I: 125).

Польські ПО засвідчують, що бідні й багаті – це два різні світи. Життя багатих відображено як найвищий ступінь заможності, як можливість ні в чому собі не відмовляти; життя бідних – як неспроможність вдоволення своїх основних людських потреб, що призводить до фізичного виживання, наприклад: *Bogaty je, kiedy tu się chce, a ubogi, kiedy może* «Багатий їсть, коли йому хочеться, а убогий, коли може» (Krzyżanowski, 1969, I: 125), *Bogaty się dziwi, czym się biedak żywi* «Багатий дивується, чим бідняк харчується» (Krzyżanowski, 1969, I: 126), *Ubogi nie ma tego, owego, bogacz łakomy wszystkiego* «Убогий не має цього й того, а багач ласий до всього» (Krzyżanowski, 1972, III: 561).

У польських прислів'ях і приказках *Bogacz biednemu nie pomoże* «Багач бідному не допоможе» (Krzyżanowski, 1969: 123), *Bogaty nie chce, ubogi nie śmie* «Багатий не хоче, бідний не сміє» (Krzyżanowski, 1969, I: 126), *Syty głodnego nie zrozumie* «Ситий голодного не зрозуміє» (17), *Nim bogaty zbiednieje, ubogiego kruki zadziobią* «Перш ніж багатий збідніє, то бідного ворони заклюють» (Świerczyńska, 2001: 207), *Jeden bogaty, na drugim łaty* «Один багатий, на другому латки» (Krzyżanowski, 1969, I: 127) за допомогою антонімів яскраво простежується соціальна несправедливість і нерівність між різними верствами населення.

Велике значення в житті кожної людини відіграє праця. У польських ПО чітко простежується тематика важкої праці бідних та її повна відсутність у житті заможних: *Bogaty się dziwuje, że*

*ubogi pracuje* «Багатий дивується, що бідний працює» (Krzyżanowski, 1969: 126), *Bogaty się dziwi, czym się chudzina żywi* «Багатий дивується, чим худий харчується» (Krzyżanowski, 1969, I: 126). Прислів'я *Biedny to robi widly, a bogaty to łopaty* «Бідний робить вила, а багатий лопати» (Krzyżanowski, 1969, I: 103) іронічно ілюструє різницю між двома класами суспільства за допомогою знарядь праці. Лексема *łopaty* яскраво відображає життя багатія, адже сам інструмент має металеву частину, яка є дорожчою. Натомість на злиденність, дірявість вказує лексема *widly*, що чітко характеризує життя бідняків.

У прислів'ях і приказках описується фізичний стан людини за допомогою антонімічних компонентів, які вказують на перевагу бідних, що мають міцніше здоров'я, ніж багаті, які схильні до хвороб, наприклад: *Lepszy ubogi zdrowy niż bogacz schorzały* «Краще убогий здоровий, ніж багатий хворий» (Krzyżanowski, 1972, III: 560). У ПО *Czemu ubodzy zdrowi, a bogaci chorzy? Bo ubogich praca leczy, bogatych doktorzy* «Чому убогі здорові, а багаті хворі? Бо убогих лікує праця, а багатих лікарі» (Cinciała, 1885: 9) пояснюється, що бідні мають міцніше здоров'я тому, що працюють фізично, а багаті мусять лікуватися у лікарів, бо не працюють.

Про духовне багатство бідного і про духовну убогість багатого йдеться у прислів'ї *W ubóstwie można być bogatym, a w bogactwach ubogim* «В убогості можна бути багатим, а в багатствах убогим» (Krzyżanowski, 1972, III: 565). У паремії *Jakóż by nie było złości między ubogimi, kiedy jest między bogatymi* «Як же не було б злості між убогими, коли є між багатими» (Krzyżanowski, 1972, III: 559) виправдовується злість між бідними, оскільки вона є й між багатими.

У ПО *I bogacz dwie tylko ma w nosie dziurki, jak ubogi* «і багатий має лише дві ніздрі в носі, як і бідний» (Krzyżanowski, 1969, I: 124) антонімічні компоненти вказують на фізичну подібність бідних і багатих. У прислів'ї *Śmierć nie zna prawa żadnego, bierze z panem ubogiego* «Смерть не знає жодного закону, забирає з паном убогого» (Krzyżanowski, 1972, III: 457) йдеться про те, що смерть забирає всіх, не розбираючись, чи бідний чи багатий. Натомість сам обряд поховання все-таки має прояви соціальної нерівності, що відображає паремія *Na pogrzeb bogatego więc co żywo idzie, na ubogiego ledwie jeden, drugi przydzie* «На похорон багатого всі йдуть, а на бідного ледве один-другий прийде» (Krzyżanowski, 1969, I: 128).

ТІІ «Багатство vs бідність». У ПО, що входять до цієї ТІІ, можна виділити такі анто-

німічні компоненти: *bogactwo / ubóstwo*, *bogactwo / bieda, rozkosz / bieda, szczęście / bieda*, *bogactwo / biedactwo, bogactwa / cnoty*.

У пареміях *Dłużej mego ubóstwa niż twego bogactwa* «Довше моєї бідності, ніж твого багатства» (Krzyżanowski, 1972, III: 564), *Dłużej mojej biedy jak jego rozkoszy* «Довше моєї бідності, ніж його розкоші» (Krzyżanowski, 1969, I: 97), *Bieda na wieczność, bogactwo na czas* «Бідність на вічність, багатство на час» (Krzyżanowski, 1969, I: 96), *Bieda starsza jak rozkosz* «Бідність старша, ніж розкіш» (Krzyżanowski, 1969, I: 95) прослідковується думка, що бідність як соціальне явище є довготривалою, нешвидкоплинною, натомість багатство – тимчасовим.

Думка, висловлена в пареміях *Kto biedy nie szanuje, tym rozkoszy nie skosztuje* «Хто бідності не шанує, той розкоші не скуштує» (Krzyżanowski, 1969, I: 99), *Kto biedy nie zazna, ten szczęścia nie umie ocenić* «Хто бідності не зазнає, той і щастя не вміє оцінити» (Krzyżanowski, 1969, I: 95), свідчить про те, що власна бідність є ніби випробуванням для кращого життя. Натомість у прислів'ї *Nieraz bogactwo idzie w biedactwo* (Krzyżanowski, 1969, I: 123) йдеться про те, що життя в багатстві та розкоші теж є випробуванням. І хто його не подолає, може знову повернутися у світ бідності.

ПО *Bogactw przybywa, cnoty ubywa* «Багатства прибувають, добродетель відступає» (Krzyżanowski, 1969, I: 122), *Bogactwa teraz przodkują, a cnoty im ustępują* «Багатства примножують, а чесноти їм поступаються» (Krzyżanowski, 1969, I: 122) чітко вказують на те, що багатство впливає на моральність людини. Хто опиняється під його владою, здебільшого втрачає почуття гідності та чесноти.

ТІІІ «Пан vs селянин». Найчастіше у складі польських паремій описується різний соціальний статус людей за допомогою одночастини-мовних компонентів *pan / chłop, pan / służa, pański / chłopski, szlachcic / chłop, po szlachecku / po chłopsku*, напр.: *Co chłopska skóra, to pańska góra* «Що селянська шкіра, то панська гора» (Krzyżanowski, 1969, I: 267), *U skąpego pana złodzieje służą* «У скупого пана слуги злодії» (Krzyżanowski, 1970, II: 804). У деяких прислів'ях можна виявити різночастини-мовні компоненти, зокрема *pan / ubogi*, напр.: *Kiedy by ubogi panu nie dawał, prędko by pan zubożał* «Коли б бідний пану не давав, то пан би швидко збіднів» (Krzyżanowski, 1972, III: 559).

У ПО селянина здебільшого зображено як працюючу людину, яка обробляє землю, щоб

заробити собі на життя, натомість пана – як владну людину, здатну підкоряти собі інших та давати вказівки, наприклад: *Chłopska rzecz robić, a pańska bawić się i rozkazywać* «Селянська справа робити, а панська – забавлятися і наказувати» (Krzyżanowski, 1969, I: 265), *Pan każe, sługa musi* «Пан наказує, слуга мусить» (17), *Chłop się rodzi do sochy, lecz szlachcic do broni* «Селянин народжується для сохи, а шляхтич – для зброї» (Krzyżanowski, 1969, I: 263), *Chłop stworzony do pracy, pan do odpoczynku* «Селянин створений для роботи, а пан – для відпочинку» (Krzyżanowski, 1969, I: 263), *Chłopa poznasz przy robocie, a pana przy stole* «Селянина пізнаєш за роботою, а пана – за столом» (Krzyżanowski, 1969, I: 265), *Jak się chłop ma dorobić czego, kiedy go pan drze ze wszystkiego* «Як селянин може щось заробити, коли його пан дере з усього» (Krzyżanowski, 1969, I: 268). У паремії *Chłop umiera z głodu, a pan z obżarstwa* «Селянин помирає з голоду, а пан з обжерливості» (Krzyżanowski, 1969, I: 263) смерть селянина від недоїдання через брак продуктів харчування протиставляється смерті пана від ненаситності за допомогою антонімічних компонентів *z głodu – z obżarstwa*.

Пани, не маючи жодного співчуття до бідних селян, ніколи не хвилювалися за їхню подальшу долю, а лише використовували їх та їхню працю заради власного збагачення. На це вказують паремії *Gdy się chłopci biją, panów to nie boli* «Коли селяни б'ються, панам не боляче» (Krzyżanowski, 1969, I: 267), *Co chłopska skóra, to pańska góra* «Що селянська шкіра, то панська гора» (Krzyżanowski, 1969, I: 267).

Думка про важливість праці селян, без якої шляхта не могла б збагачуватися, закладена у прислів'ї *Kiedy by ubogi panu nie dawał, prędko by pan zubożał* «Коли б бідний пану не давав, то пан би швидко збіднів» (Krzyżanowski, 1972, III: 559).

У житті панів усе вимірюється грошима. Але найголовніше, що є у людини, – здоров'я, яке за жодні гроші не купиш. Хворобі все одно, багатий ти чи бідний, їй підвладне все. У польському прислів'ї *U panów pieniędzy dużo, zdrowia mało* «У панів грошей багато, а здоров'я мало» (Krzyżanowski, 1970, II: 804) чималі статки протиставляються поганому здоров'ю панів.

Думку про те, що селяни – це невільники, які перебувають під владою панів і виживають тільки завдяки своїй працьовитості, простежуємо в паремії *Pieniądze u pana w kieszeni, a u chłopca w ziemi* «Гроші у пана в кишені, а у селянина в землі» (Krzyżanowski, 1970, II: 875). Варто зауважити, що

у ПО зображується не лише робоча сила селян, але й їхній розвинений інтелект, який закладений ще під час народження. Натомість у панів таких розумових здібностей із дитинства немає, щоб їх набути, потрібно докласти певних зусиль, пор.: *Chłop rodzi się filozofem, a szlachcic musi się uczyć* «Селянин народжується філософом, а шляхтич повинен цього вчитися» (Krzyżanowski, 1969, I: 263), *Lepszy czasem chłopski rozum niż pańskie nauki* «Іноді кращий селянський розум, ніж панське навчання» (Krzyżanowski, 1969, I: 270). У деяких випадках селяни можуть давати слушні поради, до яких варто було б прислухатись і панам, наприклад: *Słuchać panu nie zawadzi, kiedy sługa dobrze radzi* «Не завадить пану слухати, коли слуга добре радить» (Krzyżanowski, 1970, II: 801). У ПО *Poznać chłopca, choć panem zostanie* «Пізнати селянина, хоч паном стане» (Krzyżanowski, 1969, I: 271) закріпилася думка про те, що селянина завжди видасть його походження, навіть якщо він стане паном.

Селянам і панам притаманні як позитивні риси характеру, так і негативні. У польському прислів'ї *Lepiej po chłopsku prawdę powiedzieć, niż po szlachecku zelgać* «Краще по-селянськи правду сказати, ніж по-шляхетському збрехати» (Krzyżanowski, 1969, I: 270) зображено протиставлення чесності селянина та брехливості шляхтича. У ПО *U skąpego pana złodzieje słudzy* «У скупого пана слуги злодії» (Krzyżanowski, 1970, II: 804) за допомогою компонентів *skąpego pana – złodzieje słudzy* протиставляється скупість панів і безвихідь підданих, що призводить до крадіжок.

**Висновки.** Отже, у пропонованій розвідці ми зробили аналіз теоретичних праць українських, польських і російських науковців, присвячених соціальній діяльності людини. Основну увагу було зосереджено на описі та аналізі польських ПО з антонімічними компонентами, що описують соціальну сферу життя людини, зокрема на ТГ «Соціальні відносини». У складі цієї ТГ нам вдалося виділити такі ТП, як: «Багатий vs бідний», «Бідність vs багатство», «Пан vs селянин». Результати дослідження показали, що в зафіксованих нами прислів'ях і приказках, які входять до названих ТП, найчастіше протиставляються одночастиномовні компоненти, наприклад: *bogaty / biedny, bogaty / ubogi, bogacz / biedak* (ТП «Багатство vs бідність»); *bogactwo / ubóstwo, bogactwo / bieda, rozkosz / bieda* (ТП «Бідність vs багатство»), *pan / chłop, pan / sługa* (ТП «Пан vs селянин»). Натомість різночастиномовні та контекстуальні компоненти протиставляються рідше, наприклад: *bogaty / biedak, pan / ubogi,*



*bogaty /chudzina*. Перспективи дослідження репрезентують соціальний складник життя полягають у подальшому вивченні польських людини, зокрема особливості взаємозв'язку паремій із антонімічними компонентами, що опозиції свій / чужий.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеомобразующее взаимодействие языковых уровней (на материале украинского и русского языков) : автореф. дисс. ... д-ра филол. наук : 10.02.02. Киев, 1989. 39 с.
2. Коцюба З. Г. Універсальне і національне в паремійних фондах мов європейського ареалу (лінгвокультурологічний аспект) : дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.15 / Інститут мовознавства імені О. О. Потебні НАН України. Київ, 2010. 431 с.
3. Крайчинська Г. В. Функціонально-семантичний аналіз польських фразеологізмів з компонентами – назвами грошових одиниць : автореф. дис. .... канд. філол. наук : 10.02.03. Київ, 2004. 24 с.
4. Лапшина О. Г. Социальная составляющая языкового образа человека (на материале предметных фразеологизмов) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Тюмень, 2008. 24 с.
5. Мокиенко В. М. Образы русской речи : Историко-этимологические и этнолингвистические очерки фразеологии. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1986. 280 с.
6. Семантична класифікація англійських та українських паремій : вебсайт. URL: [http://www.rusnauka.com/3\\_ANR\\_2013/Philologia/7\\_126478.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Philologia/7_126478.doc.htm) (дата звернення: 16.03.2020).
7. Смерчко А. А. Фразеологічні інновації як відображення сприйняття світу : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01; 10.02.02 / Дрогобицький держ. педагогічний ін-т ім. І. Франка. Дрогобич, 1997. 223 с.
8. Тихомирова А. В. Ассоциативно-деривационная и фразеологическая семантика наименований одежды в русской языковой традиции : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Урал. федер. ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. Екатеринбург, 2013. 350 с.
9. Ужченко В. Д. Східноукраїнська фразеологія : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2003. 362 с.
10. Ужченко В. Д., Авксентьев Л. Г. Українська фразеологія : навч. посіб. для філол. фак.-ів ун-ів. Харків : Основа, 1990. 168 с.
11. Царегородцева Н. В. Антонимические корреляции в идеографическом аспекте (на материале английских паремий) : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Урал. федер. ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. Екатеринбург, 2013. 279 с.
12. Cinciała A. Przysłowia, przypowieści i ciekawsze zwroty językowe ludu polskiego na Śląsku, w księstwie Cieszyńskim. Cieszyn, 1885. 47 s.
13. Kanash T. Bieda i bogactwo w świetle białoruskich i polskich przysłów. *Kultura i Społeczeństwo*. 2012. Nr 1. S. 219–231.
14. Krzyżanowski J. Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich : w 4 t. Warszawa : PIW. T. I. 1969. 881 s.; T. II. 1970. 1165 s.; T. III. 1972. 996 s.
15. Szpila G. Antonimia w przysłowia. *Literatura ludowa*. 2011. T. 55. № 1. S. 3–10.
16. Świerczyńska D. Przysłowia są...na wszystko. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001. 547 s.
17. Uniwersalny słownik języka polskiego / pod red. S. Dubisza. Warszawa, 2003. T. 1–4. [Wersja elektroniczna dostępna na CD-ROM (wersja 1.0, 2004)].
18. Wojtczak E. Pieniądze, bogactwo i praca w anty(przysłowia)ch polskich i niemieckich. [W:] *Parémie národů slovanských VI*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2012. S. 278–284.

#### REFERENCES

1. Alefirenko, N. F. (1989). Frazemoobrazuyushcheye vzaimodeystviye yazykovykh urovney (na materiale ukrainskogo i russkogo yazykov). [Phrasem-forming interaction of language levels (based on the material of Ukrainian and Russian languages)] : avtoref. diss. ... dokt. filol. nauk. Kiyev. 39 p. [in Russian].
2. Kotsiuba, Z. H. (2010). Universalne i natsionalne v paremiinykh fondakh mov yevropeiskoho arealu (linhvokulturolohichniy aspekt) : dys. ... d-ra filol. nauk : 10.02.15. [Universal and national in the paremias funds of languages of the European area (linguocultural aspect) : dissertation of the Doctor of Philological Sciences : 10.02.15]. Kyiv. 431 p. [in Ukrainian].
3. Kraichynska, H. V. (2004). Funktsionalno-semantychnyi analiz polskykh frazeolohizmiv z komponentamy – nazvamy hroshovykh odynyt [Functional-semantic analysis of Polish phraseologisms with components – names of monetary units] : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk. Kyiv. 24 p. [in Ukrainian].
4. Lapshina, O. G. (2008). Sotsial'naya sostavlyayushchaya yazykovogo obraza cheloveka (na materiale predmetnykh frazeologizmov) [The social component of the linguistic image of a person (based on the material of subject phraseological units)] : avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. Tyumen'. 24 p. [in Russian].
5. Mokiyeenko, V. M. (1986). Obrazy russkoy rechi : Istoriko-etimologicheskkiye i etnolingvisticheskiye ocherki frazeologii [Images of Russian speech : Historical-etymological and ethnolinguistic essays of phraseology]. Leningrad : Izd-vo Leningr. un-ta. 280 p. [in Russian].
6. Semantichna klasyfikatsiia anhliiskyykh ta ukrainskyykh paremii [Semantic classification of English and Ukrainian paroemias]. URL: [http://www.rusnauka.com/3\\_ANR\\_2013/Philologia/7\\_126478.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Philologia/7_126478.doc.htm) (accessed 16 March 2020).
7. Smerchko, A. A. (1997). Frazeolohichni innovatsii yak vidobrazhennia spryiniattia svitu : dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 ; 10.02.02 [Phraseological innovations as a reflection of the perception of the world: Dissertation of the Candidate of Philological Sciences: 10.02.15]. Drohobych, 223 p. [in Ukrainian].

8. Tikhomirova, A. V. Assotsiativno-derivatsionnaya frazeologicheskaya semantika naimenovaniy odezhdy v russkoy yazykovoy traditsii : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 [Associative-derivational and phraseological semantics of clothing items in the Russian language tradition: Dissertation of the Candidate of Philological Sciences: 10.02.01]. Yekaterinburg. 350 p. [in Russian].
9. Uzhchenko, V. D. (2003). Skhidnoukrainska frazeolohiia : monohrafiia. [Eastern Ukrainian phraseology: monograph]. Luhansk : Alma-mater. 362 p. [in Ukrainian].
10. Uzhchenko, V. D., Avksentiev, V. D. (1990). Ukrainska frazeolohiia [Ukrainian phraseology]. Kharkiv : Osnova. 168 p. [in Ukrainian].
11. Tsaregorodtseva, N. V. (2013). Antonimicheskiye korrelyatsii v ideograficheskom aspekte (na materiale angliyskikh paremiy) : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19 [Antonymic correlations in the ideographic aspect (based on English paroemias) : dissertation of the Candidate of Philological Sciences: 10.02.19]. Yekaterinburg. 279 p. [in Russian].
12. Cinciała, A. (1885). Przysłowia, przypowieści i ciekawsze zwroty językowe ludu polskiego na Śląsku, w księstwie Cieszyńskiem. Cieszyn. 47 p. [in Poland].
13. Kanash, T. (2012). Bieda i bogactwo w świetle białoruskich i polskich przysłów [Poverty and wealth in the light of Belarusian and Polish proverbs]. *Kultura i Społeczeństwo*. Nr. 1. P. 219–231 [in Poland].
14. Krzyżanowski, J. (1969–1972). Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich. [New book of proverbs and Polish proverbial expressions] T. 1–4. Warszawa. [in Poland].
15. Szpila, G. Antonimia w przysłowiach (2011). [Antonyms in proverbs]. *Literatura ludowa*. T. 55. № 1. P. 3–10 [in Poland].
16. Świerczyńska, D. (2001). Przysłowia są...na wszystko [Proverbs at all]. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN. 547 p. [in Poland].
17. Uniwersalny słownik języka polskiego (red. S. Dubisza) (2003). Warszawa. T. 1–4. [Wersja elektroniczna dostępna na CD-ROM (wersja 1.0, 2004)]. [in Poland].
18. Wojtczak, E. (2012). Pieniądze, bogactwo i praca w anty(przysłowia)ch polskich i niemieckich [Money, wealth and work in Polish and German anti(proverbs)]. [W:] Parémie národů slovanských VI. Ostrava. P. 278–284 [in Poland].

УДК 811.111'367.62

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208729>

**Олена МОСІЄНКО,**

*orcid.org/0000-0002-4175-2837*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та перекладу

Житомирського державного університету імені Івана Франка

(Житомир, Україна) *mosiyenko@ukr.net*

## ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КРИЗИ В АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТАХ ІНТЕРНЕТ-НОВИН: НОМІНАТИВНО-РЕФЕРЕНЦІЙНИЙ АСПЕКТ

*У статті проаналізовано особливості вербалізації економічної кризи як медіаподії в англомовних текстах інтернет-новин. Сучасні засоби масової інформації, які постійно інформують адресатів про стан економіки в усьому світі, є сферою реалізації економічного дискурсу, що й визначає обґрунтованість використання поняття економічного медіадискурсу. Регулярність публікацій про світову економічну кризу на сайтах провідних служб новин дає підстави говорити про економічну кризу як медіаподію, що активно репрезентується масмедіа щодня. Інтернет-новини економічної тематики інформують суспільство про події, пов'язані з економічною діяльністю окремих країн, компаній або регіонів світу, торгівлю, підприємництвом, станом фондових ринків тощо. Економічна криза трактується як період гострої дестабілізації, оскільки зачіпає рівень життя індивідів, обмежуючи їхні можливості задовольняти свої основні потреби. У статті економічна криза досліджується як дискурсивне явище, як конкретна комунікативна подія, що фіксується в писемних текстах і здійснюється в певному комунікативному просторі, зокрема інтернет-новинах.*

*Проаналізовано номінативно-референційні одиниці, утворені за ситуативною моделлю, як засоби актуалізації досліджуваного явища в новинних статтях. Досліджувані мовні засоби співвідносять референти з компонентами події та ідентифікують референти стосовно внутрішніх компонентів ситуації. Топологічна модель відображає будову номінативно-референційних одиниць, які вказують на розташування референтів у просторі та послідовностях. Встановлено, що для позначення феномена економічної кризи та її проявів використовуються означені фрази, побудовані за макропросторовою моделлю для її зображення як глобального явища. Модель локалізації в послідовностях визначає будову означених НРО на позначення економічної кризи, які співвідносять її з початковою, проміжною та кінцевою точками темпоральної послідовності. Протиставна модель відображає будову означених фраз, які представляють економічну кризу в аспекті орієнтування в триадах.*

**Ключові слова:** медіадискурс, інтернет-новини, економічна криза, номінативно-референційна одиниця, локалізаційна модель, протиставна модель.

**Olena MOSIENKO,**

*orcid.org/0000-0002-4175-2837*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of English Philology and Translation

of Zhytomyr Ivan Franko State University

(Zhytomyr, Ukraine) *mosiyenko@ukr.net*

## VERBALIZATION OF ECONOMIC CRISIS IN ENGLISH INTERNET NEWS TEXTS: NOMINATIVE-REFERRING ASPECT

*The article highlights verbalization of economic crisis as media event in English Internet news texts. Being a sphere where economic discourse is actualized, modern mass media persistently inform their addressees about the state of world economy. Therefore, we can speak about economic media discourse. Major news agencies all over the world place the news about global economic crisis on their websites regularly. This enables us to view this phenomenon as media event. Economy news communicates to people different events related to the economic activities of particular region, country, business as well as issues of trade, entrepreneurship and stock market. Economic crisis is viewed as a period of fierce destabilization since it considerably affects the living standards and puts some restrictions on financial abilities of people to meet their basic needs. The article interprets economic crisis as a discourse phenomenon and particular communicative event that is realized in certain communicative situation, internet news in particular. Among the language means used to name the economic slump in the news texts, nominative-referring units are given thorough consideration. The definite nominative-referring units formed in accordance with the situation pattern identify the referents as for the inner components of the event.*

*The topological pattern reflects the structure of nominative-referring units pointing to the location of the referents in space and successions. It is established that economic crisis is represented as a global phenomenon through the definite phrases built according to the macro-space pattern. The pattern of succession localization predetermines the structure of nominative-referring units used to represent economic collapse in its relevance to certain points in temporal succession. The contrasting pattern depicts the structure of the definite nominative-referring units that shows economic crisis in terms of triad orientation.*

**Key words:** media discourse, Internet news texts, economic crisis, nominative referring unit, localization pattern, contrasting pattern.

**Постановка проблеми.** Інтенсивність і стрімкість сучасних глобалізаційних процесів значним чином забезпечується медіа, які не просто відображають дійсність, а створюють медіареальність, що пропонує на розсуд глядачів, слухачів або читачів певну медіаподію. За таких умов у центр наукових інтересів мовознавців потрапляють різні аспекти функціонування мови в засобах масової комунікації, вивчення яких ґрунтується на дискурсивному підході до мови масмедіа (Fairclough, 2003; Talbot, 2007; Добросклонская, 2004). Важливою рисою ЗМІ є те, що вони втілюють сферу реалізації різних видів дискурсу, зокрема економічного. Економічний медіадискурс, який реалізується в текстах нових, характеризується відкритістю, доступністю і стабільністю тематики, та спрямований на представлення інформації про стан економіки як однієї з найважливіших сфер суспільної діяльності. Предметом зображення в інтернет-новинах економічної тематики стають події, пов'язані з економічною діяльністю окремих країн, компаній або регіонів світу, торгівлею, підприємництвом, станом фондових ринків тощо (Шереметьєва, 2011). Наприкінці минулого року та в перші місяці 2020 року, у різних інформаційних виданнях з'являються повідомлення про ймовірну, а наразі вже наявну світову економічну кризу. Регулярність публікацій такого змісту у провідних електронних службах новин дає підстави говорити про економічну кризу як медіаподію, що активно репрезентується ЗМІ щодня. Систематичність подання фактів і подій, пов'язаних із цим явищем, сприяє формуванню у адресата відповідного ставлення до нього.

**Аналіз досліджень.** Економічний дискурс як об'єкт дослідження вже тривалий час перебуває в центрі уваги не тільки економістів, але й лінгвістів. Цей різновид дискурсу визначають як сукупність усіх мовленнєвих актів, які використовуються під час опису і характеристики економічної діяльності та процесів, пов'язаних із нею (Махницкая, 2002: 158–161). У межах економічного дискурсу реалізується не тільки професійне, але й міжособистісне спілкування між учасниками економічної діяльності, що свідчить про поєднання у ньому характеристик як інституційного, так і персонального типів дискурсу (Ковальська, 2013).

Економічний дискурс і феномен економічної кризи досліджувалися з позиції концептології (Олейник, 2013), когнітивного моделювання (Тремаскіна, 2019), ідіоматики в аспекті використання ідіом про фінансову сферу (Васьбієва, 2018), неології (Нурмагомедова, 2019), термінознавства (Абакумова, 2011), теорії перекладу (Антоненко,

2010), теорії аргументації (Лут, 2014; Кордович, 2015) та маніпулятивного впливу (Латипова, 2014).

Оскільки життя суспільства в епоху цифрових інформаційних технологій усе більше сприймається крізь призму електронних ЗМІ, актуальним вважаємо дослідження вербальних засобів для відображення феномена економічної кризи в текстах інтернет-новин.

**Мета статті** – виявити ситуативні моделі номінативно-референційних одиниць на позначення явища економічної кризи в англійських інтернет-новинах.

**Виклад основного матеріалу.** Безсумнівно, економічна криза, з якою світова спільнота вкотре зіштовхується сьогодні, є періодом гострої нестабільності, оскільки зачіпає матеріальний стан індивідів, обмежуючи їхні можливості задовольняти свої основні потреби. Проте економічна криза є не тільки матеріальним, але й дискурсивним явищем і розглядається сучасними дослідниками як конкретна комунікативна подія, що фіксується в писемних текстах і усному мовленні, та здійснюється в певному когнітивно і типологічно обумовленому комунікативному просторі (Чернявская, 2001: 11–12). З поняттям економічної кризи тісно пов'язані такі явища, як рецесія, відновлення економіки, заходи з відновлення економіки, валюта, зростання/падіння національної валюти, економічні індикатори тощо. До наслідків економічної кризи, які також знаходять своє відображення в новинних статтях, зараховують спад виробництва, банкрутство підприємств, підвищення рівня безробіття, інфляцію та зниження життєвого рівня населення (Савченко, 2018: 37–40).

Одними із засобів актуалізації досліджуваного явища в текстах інтернет-новин є номінативно-референційні одиниці (далі – НРО) (Мосієнко, 2011: 1–2), основним номінативним компонентом яких є слова *crisis*, *crunch*, *collapse*, *breakdown*, *disaster*, *downfall*, *downturn*, *recession*, *slowdown*, домінуючим серед яких є іменник *crisis*. У складі неозначених НРО, які здійснюють характеризуючу функцію і репрезентують подію з погляду стороннього спостерігача в зовнішній перспективі, використовуються прикметники, які відображають певну особливість чи рису економічної кризи: *a crippling financial crisis*, *a massive financial shock*, *a severe financial crisis*, *a spiraling financial crisis*, *a snowballing crises*, *an unprecedented crisis*, *a burgeoning economic crisis*, *a much deeper economic crisis*, *a deeper economic downturn*, *a synchronised slowdown*.

Основною функцією означених НРО, побудованих за ситуативною моделлю, є співвіднесення

референтів із компонентами події та ідентифікація референтів стосовно внутрішніх компонентів ситуації або виділення її окремих елементів. Означені НРО будуються за топологічною, протиставною і ознаковою моделями. Розглянемо більш детально топологічну і протиставну моделі досліджуваних одиниць.

Топологічна модель відображає будову НРО, які вказують на розташування референтів у просторі та послідовностях. Моделі локалізації референтів у просторі відбивають структуру означених НРО, які пов'язують об'єкти з мікро- і макропросторами. Мікропросторові локалізаційні моделі визначають будову означених словосполучень, що вказують на розміщення референтів стосовно тіла людини або в замкненому тривимірному просторі. Для ослівеснення поняття економічної кризи та її проявів використовуються НРО, побудовані за макропросторовою моделлю, що визначає структуру означених фраз на позначення досліджуваного явища як глобального, тобто вказують на її наявність у великому просторі, співвідносному зі світом (*the worldwide economic crisis, the world's financial meltdown, the global economic slowdown* тощо), напр., *The trade war and the global economic slowdown have cut regional growth to approximately two-thirds that of the U.S.*, said Creighton University economist Ernie Goss, who oversees the survey (<https://www.washingtontimes.com/news/2019/oct/1/survey-suggests-little-or-no-midwest-economic-grow/>); *He was chosen for "his devotion in leading the U.N. toward a sustainable world in the face of unprecedented global challenges and crises, such as the global economic crisis, climate change, terrorism and refugee issues during his term", the committee said* (<https://www.washingtontimes.com/news/2019/oct/5/senegal-president-lutheran-pastor-win-peace-prizes/>). У наведених висловленнях означені словосполучення *the global economic slowdown, the global economic crisis*, що містять у своєму складі прикметник *global*, вказують на співвіднесеність економічної кризи з макропростором.

Зображення економічної кризи щодо меншого простору забезпечується НРО, у складі яких використовуються прикметники, утворені від географічних назв (*the European financial crisis, the Greek economic crisis*), або топоніми у присвійному відмінку (*Argentina's economic crisis, Russia's economic crisis, Russia's economic slowdown, Lebanon's economic crisis, Lebanon's economic slump, Europe's financial crisis*), напр., *The protesters are calling for the formation of a technocrat government that would get to work immediately on addressing Lebanon's economic crisis* (<https://www.washingtontimes.com/>

[news/2019/nov/6/lebanese-rally-outside-ministries-to-keep-up-the-p/](https://www.washingtontimes.com/news/2019/nov/6/lebanese-rally-outside-ministries-to-keep-up-the-p/)). Словосполучення *Lebanon's economic crisis* вказує на співвіднесеність економічної кризи з конкретною країною – Ліваном.

Означені НРО, побудовані за моделлю локалізації в послідовностях, співвідносять у текстах інтернет-новин референти з конкретними точками відліку послідовності: початковою, проміжною і кінцевою, що репрезентуються одиницями відповідної семантики. Позначення початку послідовності передбачає вживання порядкового числівника *first*, прикметників або віддієслівних прикметників, які вказують на початок дії (*incoming, initial, primary, unfolding* тощо), напр., *More than 60 U.N. agencies and international organizations urged governments on Thursday to take immediate steps to address the unfolding global recession and financial crisis wrought by the coronavirus pandemic, especially in the world's poorest countries* (<https://abcnews.go.com/US/wireStory/urges-governments-tackle-recession-scrap-debt-payment-70077867>). Означена НРО *the unfolding global recession* співвідносить позначений референт із початковою точкою послідовності через віддієслівний прикметник *unfolding*.

Проміжні точки послідовності позначаються означеними НРО з одиницями *current, next, new, present* тощо. Означені фрази з вищезазначеними прикметниками локалізують референти стосовно проміжних точок послідовностей, співвідносячи їх із теперішнім (*current, new, present*) або майбутнім (*next*), і у такий спосіб репрезентують економічну кризу, яка відбувається зараз, напр., *"For sure our expectations are higher but this is a beginning for reform," said Prime Minister Saad Hariri after the vote ended late Friday. He said he expected more reform in the coming two years to fix the current economic slump* (<https://www.washingtontimes.com/news/2019/jul/19/lebanon-lawmakers-vote-on-budget-protesters-up-the/>) або ймовірно трапиться у майбутньому, напр., *Muro said the timeline for the changes could be "a few years or it could be two decades." But it's likely that automation will happen more swiftly during the next economic downturn* (<https://www.cbsnews.com/news/quarter-us-jobs-could-be-jeopardized-ai-brookings-institution-artificial-intelligence/>).

Стосовно кінця послідовностей економічна криза ідентифікуються означеними НРО з прикметниками *last, final, past*, які можуть репрезентувати її як останню у порівнянні з теперішньою, напр., *The last global economic crisis was a financial heart attack. This one might be a full-body seizure* (<https://foreignpolicy.com/2020/03/18/coronavirus->

economic-crash-2008-financial-crisis-worse/). Означена фраза *the last global economic crisis* співвідносить референт із кінцем послідовності попередніх економічних криз. Неозначені словосполучення *a financial heart attack* та *a full-body seizure* відображають метафоричну номінацію явища, порівнюючи минулу кризу із серцевим нападом, а нинішню – із конвульсіями, що ширяться всім тілом, у чому і простежується натяк на її глобальність.

Темпорально-локалізаційна модель визначає структуру означених фраз, які співвідносять економічну кризу з темпоральною шкалою, вказуючи на рік, коли вона відбулася, напр., *The shock to the global economy from Covid-19 has been faster and more severe than the 2008 global financial crisis and even the Great Depression* (<https://www.theguardian.com/business/2020/mar/25/coronavirus-pandemic-has-delivered-the-fastest-deepest-economic-shock-in-history>); *Since the 2009 global financial crisis hobbled most of the world's developed countries, China has been the economic locomotive pulling the rest of the world behind it* (<https://www.washingtontimes.com/news/2019/mar/19/trump-trade-war-slows-china-economy-growth/>).

Протиставна модель відображає структуру означених НРО, які забезпечують орієнтування в діадах і тріадах. Локалізація референтів у діадах, утворених двома об'єктами, здійснюється означеними фразами з прикметниками у вищому ступені порівняння, якщо вони передбачають вибір із пари, у якій один об'єкт є орієнтиром для локалізації іншого. Орієнтування в тріадах відбувається стосовно трьох точок відліку, позначених семантикою прикметників у складі означених

іменних фраз. На орієнтування в тріадах вказують означені фрази з прикметниками у найвищому ступені порівняння та іменники *past, present, future* (Потапенко, 2009: 98). Для представлення економічної кризи в текстах новин використовуються НРО, які відображають орієнтування в тріадах, напр., *Coronavirus pandemic has delivered the fastest, deepest economic shock in history* (<https://www.theguardian.com/business/2020/mar/25/coronavirus-pandemic-has-delivered-the-fastest-deepest-economic-shock-in-history>). Прикметники в найвищому ступені порівняння *fastest, deepest* у складі означеної НРО *the fastest, deepest economic shock* диференціюють економічну кризу з-поміж інших як найстрімкішу та найглибшу.

**Висновки.** Ситуативні моделі НРО в англomовних текстах інтернет-новин визначають будову означених фраз, які репрезентують економічну кризу стосовно ситуації загалом або її внутрішніх компонентів. Означені НРО будуються за локалізаційною й протиставною моделями. Словосполучення, утворені за локалізаційною моделлю, відображають економічну кризу щодо простору – усього світу або конкретної країни. Модель локалізації в послідовностях визначає будову означених НРО на позначення економічної кризи, які співвідносять її з початковою, проміжною та кінцевою точками темпоральної послідовності. Протиставна модель відображає будову означених фраз, які представляють економічну кризу в аспекті орієнтування в тріадах, акцентуючи на певні характеристики. Перспективу дослідження вбачаємо у вивченні дискурсивних стратегій зображення економічної кризи в медіадискурсі.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова С. С., Лукина С. Л. Функционирование экономических терминов в письменном и устном дискурсе. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2011. № 1. С. 166–170.
2. Антоненко З. В. Метафоризації концепту «глобальна економічна криза» в аспекті перекладу (на матеріалі іспанської та української мов). *Мовні і концептуальні картини світу*. 2010. Вип. 31. Київ : ВПЦ «Київський університет». С. 7–11.
3. Васильева Д. Г. Использование английских идиом о финансах в экономическом дискурсе (на примере статей журнала «The Economist»). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018. № 6 (84). Ч. 2. Тамбов : Грамота. С. 328–331.
4. Добросклонская Т. Г. Что такое медиалингвистика. *Вестник МГУ. Серия 19 : Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2004. № 2. С. 9–17.
5. Кардович И. К., Коробова Е. В. Об аргументативных свойствах экономического дискурса. *Modern Research of Social Problems*. № 5 (49). 2015. С. 303–317.
6. Ковальська Н. А. Релевантність економічного дискурсу. URL: <http://naub.oa.edu.ua/2013/relevantnist-ekonomichnoho-dyskursu>.
7. Латыпова Ю. Д. Текст англоязычных экономических новостей в аспекте манипулятивных стратегий. URL: <http://journal.mrsu.ru/arts/tekst-angloyazychnykh-ehkonomicheskikh-novostejj-v-aspekte-manipulyativnykh-strategijj>.
8. Лут К. А. Аргументативність англomовного економічного дискурсу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2014. Вип. 8 (1). С. 133–135.
9. Махницкая Е. Ю. О современном экономическом дискурсе. *Речевая деятельность*. Таганрог, 2002. С. 158–161.

10. Мосієнко О. В. Номінативна організація американського газетного дискурсу: лінгвокогнітивний і комунікативний аспекти : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Донецьк, 2011. 20 с.
11. Нурмагомедова А. Н. Неологізми в економічному дискурсі. *Вестник науки и образования*. № 11 (65). Часть 4. 2019. С. 47–50.
12. Олейник Н. А. Концепт економічний кризис в англійському економічному дискурсі: понятійна складова. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов*. 2013. № 1051. Вип. 73. С. 64–70.
13. Потапенко С. І. Сучасний англійський медіа-дискурс : лінгвокогнітивний і мотиваційний аспекти : монографія. Ніжин : Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2009. 391 с.
14. Савченко М. В., Шкуренко О. В. Детермінанти фінансово-економічної кризи в умовах глобалізації. *Економіка і організація управління*. № 3 (31). Вінниця, 2018 С. 37–40.
15. Тремаскіна О. А. Когнітивне моделювання концептів ECONOMIC CONFLICT и POLITICS в аспекті їх взаємодії (на матеріалі фінансово-економічного видання «The Financial Times»). *Філологічні науки. Проблеми теорії і практики*. Тамбов : Грамота, 2019. Т. 12. Вип. 4. С. 72–76.
16. Чернявська В. Е. Дискурс як об'єкт лінгвістических досліджень. *Текст и дискурс*. Санкт-Петербург, 2001. С. 11–12.
17. Шереметьєва А. А. Основные характеристики экономического дискурса (на материале немецкого языка). URL: <http://vestnik.kuzspa.ru/articles/61>.
18. Fairclough N. *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. L. : Routledge, 2003. 70 p.
19. Talbot M. *Media Discourse : Representation and Interaction*. Edinburgh : University Press, 2007. 198 p.

#### REFERENCES

1. Abakumova S. S., Lukina S. L. (2011). Funktsionirovaniye ekonomicheskikh terminov v pismennom i ustnom diskurse [The functioning of economic terms in written and oral discourse]. № 1. P. 166–170. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [in Russian].
2. Antonenko Z. V. (2010). Metaforizatsiya kontseptu "Hlobalna ekonomichna kryza" v aspekti perekladu (na materialі ispanskoi ta ukrayinskoi mov). [Linguistic and conceptual pictures of the world]. Vol. 31. P. 7–11. Kyiv : Kyiv University [in Ukrainian].
3. Vasbiyeva D. G. (2018). Ispolzovaniye angliyskikh idiom o finansakh v ekonomicheskoy diskurse (na primere statey zhurnala "The Economist") [Use of English finance idioms in economic discourse (the case study of the magazine "Economist")]. № 6 (84). Vol. 2. P. 328–331. *Filologicheskoye nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov : Diploma [in Russian].
4. Dobrosklonskaya T. G. (2004). Chto takoye medialingvistika. [What is mediallynguistics]. № 2. P. 9–17. *Vestnik MGU. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [in Russian].
5. Kardovich I. K., Korobova Ye. V. (2015). Ob argumentativnykh svoystvakh ekonomicheskogo diskursa [On the argumentative properties of economic discourse]. *Modern Research of Social Problems*. № 5 (49). P. 303–317 [in Russian].
6. Kovalska N. A. Relevantnist ekonomichnoho diskursu [The relevance of economic discourse]. URL: <http://naub.oa.edu.ua/2013/relevantnist-ekonomichnoho-diskursu> [in Ukrainian].
7. Latypova Yu. D. Tekst angloyazychnykh ekonomicheskikh novostey v aspektе manipulyativnykh strategiy [The text of English economic news in the aspect of manipulative strategies]. URL: <http://journal.mrsu.ru/arts/tekst-angloyazychnykh-ekonomicheskikh-novostey-v-aspektе-manipulyativnykh-strategiy>.
8. Lut K. A. (2014). Argumentativnist anghlomovnoho ekonomichnoho diskursu [The Argumentative nature of English Economic Discourse]. Vol. 8 (1). P. 133–135. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriya : Filohiya* [in Ukrainian].
9. Makhnitskaya Ye. Yu. (2002). O sovremennom ekonomicheskoy diskurse. [On the modern economic discourse]. *Rechevaya deyatel'nost*. P. 158–161. Taganrog [in Russian].
10. Mosiienko O. V. (2011). Nominativna orhanizatsiya amerykans'koho hazetnoho diskursu: lnhvokohnitivnyy i komunikativnyy aspekty [Nominative structure of American newspaper discourse: linguocognitive and communicative aspect] : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.04. Donetsk [in Ukrainian].
11. Nurmagomedova A. N. (2019). Neologizmy v ekonomicheskoy diskurse [Neologisms in economic discourse]. № 11 (65). Vol. 4. P. 47–50. *Vestnik nauki i obrazovaniya* [in Russian].
12. Oleynyk N. A. (2013). Kontsept ekonomicheskoy kryzys v anghloyazychnom ekonomicheskoy diskurse: ponyatiynaya sostavlyayushchaya [The concept of economic crisis in English economic discourse: a conceptual component]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina*. № 1051. Vol. 73. P. 64–70. [in Ukrainian].
13. Potapenko S. I. (2009). Suchasnyy anghlomovnyy media-diskurs : lnhvokohnitivnyy i motyvatsiynyy aspekty [Modern English media discourse: linguocognitive and motivational aspects] : monograph. Nizhyn : Vydavnytstvo NDU imeni Mykoly Hoholya. 391 p. [in Ukrainian].
14. Savchenko M. V., Shkurenko O. V. (2018). Determinanty finansovo-ekonomichnoy kryzy v umovakh hlobalizatsiyi [Determinants of the financial and economic crisis in the conditions of globalization]. *Ekonomika i orhanizatsiya upravlinnya*. № 3 (31). P. 37–40. Vinnytsya [in Ukrainian].
15. Tremaskina O. A. (2019). Kognitivnoye modelirovaniye kontseptov ECONOMIC CONFLICT i POLITICS v aspektе ikh vzaimodeystviya (na materiale finansovo-ekonomicheskogo izdaniya "The Financial Times") [Cognitive modeling of the concepts ECONOMIC CONFLICT and POLITICS in the aspect of their interaction (the case study of the magazine «The Financial Times»). № 4 (84). Vol. 12. P. 72–76. *Filologicheskoye nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov : Gramota [in Russian].
16. Chernyavskaya V. Ye. (2001). Diskurs kak obyekt lingvisticheskikh issledovaniy [Discourse as an object of linguistic research]. P. 11–12. Text and discourse. Sankt-Peterburg [in Russian].
17. Sheremet'yeva A. A. Osnovnyye kharakteristiki ekonomicheskogo diskursa (na materiale nemetskogo yazyka) [Main characteristics of economic discourse (the case study of the German language)]. URL: <http://vestnik.kuzspa.ru/articles/61>.
18. Fairclough N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. L. : Routledge, 70 p.
19. Talbot M. (2007). *Media Discourse : Representation and Interaction*. Edinburgh : University Press, 198 p.

УДК 82.08:159.9; 808.1:159.9  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208730>

**Тебессюм МУХТАРОВА,**  
[orcid.org/0000-0003-2134-2707](https://orcid.org/0000-0003-2134-2707)

докторант  
Музея азербайджанської літератури імені Нізамі Гянджеві  
Національної академії наук Азербайджану  
(Баку, Азербайджан) [rus\\_rahimli@yahoo.com](mailto:rus_rahimli@yahoo.com)

## ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ И ПОЛИТИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ НА ЧЕЛОВЕЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ В ТВОРЧЕСТВЕ ЧИНГИЗА АБДУЛЛАЕВА

Эдгар Аллан По ввел детективный жанр в истории мировой литературы в 1841 году романом «Убийства на улице Морг». Но термин «детектив» в литературоведении ввела в 1878 году другая писательница – Анна Кэтрин Грин. Детективная литература попала в азербайджанскую литературу с романом Джамшида Амирова «Банковская операция» в 1958 году. Несколько его романов («Блестящая операция», «Черная “Волга”», «Когда город спит») в жанре детектива были очень популярны в тот период и сегодня. Один из популярных писателей в детективном жанре в мире сегодня, азербайджанский писатель Чингиз Абдуллаев, написал много романов, хотя по профессии был юристом. Его романы были разделены на две группы: одна группа о детективе, имя которого звучит как Дронго, и романы об офицерах, шпионах, войне и другого содержания. Один из них – трилогия о экс-офицере. Однорукий Воронин получил ранения в Афганистане. Он ушел на войну с СССР, но когда вернулся домой, это была другая страна. А по возвращении он не мог жить, потому что изменилась экономическая и политическая ситуация. Никто не мог его понять, жена не хотела жить с ним, причиной чему послужила его инвалидность. Также офицер не нашел себе работы, он не заработал много денег для семьи. По этой причине был одним из лучших убийц того периода. Он получил много денег за убийства нескольких людей. Романы «Моё прекрасное алиби», «Третий вариант», «Исповедь Сатурна» рассказывают об этом убийце. Его чувства и эмоции, а также другие персонажи открылись в этой трилогии. Также это примечательным в этом плане является эпизод в романе «Идти и не возвращаться» об этом одноруком офицере. В частности, было показано другие нравственные проблемы этого человека.

Психологизм означает психологический анализ жизни и деятельности героев произведений, чуткий подход к поставленной писателем задачи.

Трилогия является не только детективом с ограниченным охватом темы преступления и расследования. В произведениях этот противозаконный поступок и причины, приведшие к его совершению, анализировались с нескольких аспектов.

**Ключевые слова:** Чингиз Абдуллаев, детективный жанр, психология, «Моё прекрасное алиби», «Третий вариант», «Исповедь Сатурна», «Уйти и не вернуться».

**Табассум МУХТАРОВА,**  
[orcid.org/0000-0003-2134-2707](https://orcid.org/0000-0003-2134-2707)

докторант  
Музею азербайджанської літератури імені Нізамі Гянджеві  
Національної академії наук Азербайджану  
(Баку, Азербайджан) [rus\\_rahimli@yahoo.com](mailto:rus_rahimli@yahoo.com)

## ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ПОЛІТИЧНИХ ПОДІЙ НА ПСИХОЛОГІЮ ЛЮДИНИ У ТВОРЧОСТІ ЧИНГІЗА АБДУЛЛАЄВА

Едгар Аллан По ввів детективний жанр в історії світової літератури у 1841 році романом «Вбивства на вулиці Морг». Але термін «детектив» ввів літературознавстві в 1878 році інша письменниця – Анна Кетрін Грін. Детективна література потрапила в азербайджанську літературу з романом Джамшида Амірова «Банківська операція» в 1958 році. Кілька його романів («Блискавка операція», «Чорна “Волга”», «Коли місто спить») у жанрі детектива були дуже популярні в той період і сьогодні. Один із популярних письменників у детективному жанрі у світі сьогодні, азербайджанський письменник Чингиз Абдуллаєв, написав багато романів, хоча за професією був юристом. Його романи були поділені на дві групи: одна група про детектива, ім'я якого звучить як Дронго, і романи про офіцерів, шпигунів, війну та іншого змісту. Один із них – трилогія про екс-офіцера. Однорукий Воронін отримав поранення в Афганістані. Він пішов на війну з СРСР, але коли повернувся додому, це була інша країна. А після повернення він не міг жити, бо змінилася економічна та політична ситуація. Ніхто не міг його зрозуміти,



дружина не хотіла жити з ним, причиною чого стала його інвалідність. Також офіцер не знайшов собі роботи, він не заробив багато грошей для сім'ї. Через це став одним із найкращих убивць того періоду. Він отримав багато грошей за вбивства кількох людей. Романи «Моє прекрасне алібі», «Третій варіант», «Сповідь Сатурна» розповідають про цього вбивцю. Його почуття, емоції, а також інші персонажі відкрилися в цій трилогії. Також вартим уваги є епізод у романі «Піти і не повернутися» про цього одностороннього офіцера. Зокрема, було показано інші моральні проблеми цієї людини.

Психологізм означає психологічний аналіз життя і діяльності героїв творів, чуттєвий підхід до поставлено-го письменником завдання.

Трилогія є не тільки детективом з обмеженим охопленням теми злочину та розслідування. У творах цей про-тизаконний вчинок і причини, що призвели до його скоєння, аналізувалися з кількох аспектів.

**Ключові слова:** Чингіз Абдуллаєв, детективний жанр, психологія, «Моє прекрасне алібі», «Третій варіант», «Сповідь Сатурна», «Піти і не повернутися».

**Tabassum MUKHTAROVA,**

*orcid.org/0000-0003-2134-2707*

*Doctoral student of the Museum of Azerbaijani Literature*

*named after Nizami Ganjavi*

*of the National Academy of Sciences of Azerbaijan*

*(Baku, Azerbaijan) rus\_rahimli@yahoo.com*

## **INFLUENCE OF SOCIAL ENVIRONMENT AND POLITICAL EVENTS ON HUMAN PSYCHOLOGY IN CHINGIZ ABDULLAYEV'S CREATIVITY**

*Edgar Allan Poe had done the detective genre in the history of the world literature in 1841 with the novel "The Murders in the Rue Morgue". But the term "detective" had been used by other writer Anna Katharine Green in the literary in 1878.*

*The detective literature had come to the Azerbaijan literature with the novel by Jamshid Amirov "The Bank Operation" in 1958. His some novels ("The Brilliant Operation", "The Black 'Volga'", "When the City Sleeps") in the detective genre were very popular in that period and today.*

*One of popular writers in the detective genre in the world today is Azerbaijani writer Chingiz Abdullaev has written many novels. He is a lawyer by profession. His novels have been divided into two groups: one group about detective whose name is shown as Drongo and the novels about officers, spies, wars and other contents.*

*One of them is trilogy about former ex-officer. One-armed Voronin was injured in Afghanistan. He went to the war from USSR, but when returned to home it was another country. And after returning he could not live, because the economic and political situation changed. Nobody could understand him, his wife did not want to live with him, the cause had been his invalidity. Also the last officer did not find work for oneself, he had not made much money for family. Because of these causes had been of the best killers of that period. He got much money for killing some persons. The novels "My Beautiful Alibi", "The Third Variant", "Saturn's Confession" about that killer. The feelings, his emotions and other characters have been opened in this trilogy. Also it was an episode in the novel "To Go and do not Return" about this one-armed last officer and it was shown other moral problems of that man.*

*Psychologism means a psychological analysis of the life and work of the heroes of works, a sensitive approach to the task posed by the writer.*

*The trilogy is not only a detective story with limited coverage of the topic of crime and investigation. In the works, this illegal act and the reasons that led to its fulfillment are analyzed from several aspects.*

**Key words:** Chingiz Abdullaev, detective genre, psychological, "My Beautiful Alibi", "The Third Variant", "Saturn's Confession", "Go and don't come back".

**Постановка проблемы.** Слово «детектив» происходит от латинского слова *«detector»*, которое означает «расследование», «поиск», «изучение», а также обозначает смысл слова «сыщик». Этот термин употребила впервые в 1878 году американская писательница Анна Кэтрин Грин (1846–1935). Фундамент этого жанра в мировой литературе заложил видный представитель американского романтизма, выходец из актёрской семьи, в своём литературном творчестве приверженец поэзии, в то же время уделивший своё внимание и научно-фантастическому жанру, Эдгар

Аллан По (1809–1849), в частности, своим произведением «Убийство на улице Морг», написанным в 1841 году, в котором задействован главный герой Огюст Дюпен.

В азербайджанскую литературу детективный жанр пришёл в середине XX века со шпионским романом Джамшида Амирова (1918–1982) «Береговая операция», написанным в 1958 году. Несколько известных произведений писателя, такие как «Бриллиантовое дело» (1963), «Чёрная "Волга"» (1966) «Когда город спит» (1982), внесли имя автора в историю азербайджанской

литературы как основателя детективного жанра в нашей стране. Происходит подчёркивание и акцентирование нравственных проблем, не присущих для раннего периода возникновения детективного жанра; это явление начало развиваться в мировой литературе со середины XX века, а в азербайджанской литературе – с 50-х годов XX века. Первичные законы для детективного жанра установил Эдгар По. В 1928 году Агата Кристи, Рональд Нокс и Гильберт Честертон учредили Детективный клуб, и первым председателем того клуба был Гильберт Честертон. Для развития жанра в клубе было установлено применение определённых незыблемых законов. Первый свод законов «20 правил для тех, кто пишет детективы» принадлежит англичанину Уилларду Хеттингтону Райту (1888–1939), подписывающему свои произведения псевдонимом «Стивен Ван Дайн», а другие правила вышли из-под пера одного из учредителей Детективного клуба, духовного сановника и писателя Рональда Нокса (1888–1957).

Детективный жанр возник и укрепился сравнительно недавно, и его развитие можно разделить на три большие отрезки времени: первый период охватывает отрезок со дня возникновения до половины XX века. В этот период был популярен в основном жанр классического детектива. Но этот жанр был затиснут в ограниченные рамки, и читатель постепенно начал терять интерес к нему. Это обстоятельство создало благоприятные условия для возникновения других форм детективного жанра и расширения его границ. Поэтому возникновение новых форм жанра можно отнести ко второй половине XX века. Жанр стал ещё более популярным. А третий период относится к нынешнему времени, другими словами, к началу XXI века. Ограничения к жанру значительно ослабли – и интерес к нему заметно подрос. Тематика убийства, преступления, политических событий стала более актуальной в наше время, и подход к этим вопросам с нравственной призмы не присущ к раннему периоду возникновения жанра. Такое рассмотрение поставленной задачи стало типичным для последнего времени. Если в 50-е годы XX века в детективном жанре, вошедшем в нашу литературу с творчеством Джемшида Амирова, преобладают более простые мотивы, то в 80-е годы было взято на вооружение уже новое направление. В тот период в произведениях этого жанра уже подчёркивались психологические моменты, политические мотивы, элементы шпионажа и иные факторы.

Рассматривая жизни лиц, пишущих произведения в детективном жанре, притягивает вни-

мание интереснейший факт. Большинство тех, кто обращался к этому жанру, являются по профессии юристами, полицейскими, разведчиками, или же обладателями профессий, тесно связанных с ними. Например, Дэшил Хэммет – частный сыщик, Пьер Нор – шпион, Джон ле Карре – разведчик, Эрл Стэнли Гарднер – адвокат, Уилки Коллинз – юрист, братья Георгий и Аркадий Вайнеры – юристы, Валентин Джума-заде – полицейский, Ильгар Фехми – юрист, Чингиз Абдуллаев – юрист. Их обращение к этому жанру естественно. Обладание информацией, недоступной для рядовых граждан, специфические профессиональные качества, сокрытие от общественности секретных сведений долгое время (иногда на всю жизнь), дипломатическое ораторство, умение довести нужную мысль слушателю конкретно и без преувеличений, способность незаметно и непринуждённо выудить нужные данные у окружающих и других – эти и другие подобные особенности сильно повлияли на творчество этих писателей.

Чингиз Абдуллаев является одним из самых известных писателей нашей современности. Его произведения, написанные в детективном жанре, число которых перевалило за 190, быстро стали популярными в Азербайджане и в мире. Они переведены на более чем на 25 языков, многократно переизданы, по многим книгам сняты киноленты. Произведения Чингиза Абдуллаева можно разделить по содержанию на две большие группы: в первую группу входят романы о войне в Афганистане, об отдельных агентах, о сотрудниках, работающих в государственных правоохранительных органах, произведения о проведённых тайных операциях различных целей; во вторую группу входит цикл романов, с действующим главным героем экспертом-аналитиком Дронго. Эти произведения собраны под одним заголовком «Криминальная комедия».

**Анализ исследований.** Творчество Чингиза Абдуллаева, в целом детективный жанр, в том числе его место в азербайджанской литературе, очень мало изучены в нашем литературоведении. Количество написанных на эту тему диссертаций очень ограничено. В азербайджанском литературоведении тема детективного жанра впервые была исследована в 2000 году в кандидатской диссертации С. Мир-Багировой «Детективный жанр в азербайджанской литературе (в контексте мировой литературы)». (Мир-Багирова, 2000.) Автор проанализировала историю детективного жанра, его свойства и, рассматривая творчество Чингиза Абдуллаева, доказала его авторство трёх подгрупп детективного жанра в нашей литературе

(политический детектив, классический детектив, адвокатский (судебный) детектив). Кроме этого, Мир-Багирова подчеркнула, что Чингиз Абдуллаев развил шпионскую и психологическую подгруппы детектива. Одна из исчерпывающих и солидных статей о детективном жанре и о творчестве Чингиза Абдуллаева принадлежит перу Ильгара Фехми. Статья «Чингиз Абдуллаев – наш вечный Дронго» была опубликована в (Фехми, 2006: 6–15). И. Мамедова в своей диссертации в 2010 году «Новые оттенки детективного жанра в современной литературе США и Азербайджана» анализировала творчество Чингиза Абдуллаева и произведения американских писателей сравнительным методом. (Мамедова, 2010). В 2012 году вышла публицистическая книга «Детективный жанр в азербайджанской литературе (по творчеству Чингиза Абдуллаева)» Гюльхани Панахи и Турала Мазахир-оглы. (Г. Панахи, Мазахир-оглы, 2012.). Филолог Л. Герай-заде изучила вместе с творчеством других русскоязычных писателей также творчество Чингиза Абдуллаева в своей диссертации «Национальность и общечеловечность в творчестве русскоязычных писателей Азербайджана и Средней Азии» (2010) (Герай-заде, 2010). Пока что последний исследователь, который обратился к творчеству Чингиза Абдуллаева, была Ульвия Абасова («Методы выражения эпитетов в литературном переводе на английском языке (по произведениям Чингиза Абдуллаева)» (Абасова, 2015).

**Изложение основного материала.** Отличительная черта творчества Чингиза Абдуллаева заключается в том, что он выясняет и находит преступника, «наказывает» его, но в то же время обращает внимание на факторы, вынудившие того человека совершать преступление. Если большинство детективных писателей создают образ преступника полностью отрицательным, безжалостным, неисправимым, отталкивающим, маниакальным, подлым, то Чингиз Абдуллаев раскрывает их характеры несчастными, жалкими, сломленными перед трудностями, горемычными, не лишёнными высшего чувства жизни – человечности. Писатель не оправдывает преступника, он просто подчёркивает и акцентирует эти качества.

Писатель не оправдывает преступника, он акцентирует определённые факторы, обращает к ним внимание читателя. И подчёркивает то обстоятельство, что почва для совершения преступления была создана в крайне сложных условиях и ситуация конечного акта очень непростая. При этом концепция, сформулированная нами в произведении, оправдывает себя: человек не

рождается преступником, существуют объективные и субъективные причины, принудившие его к преступлению. Писатель создаёт свой почерк, изображая события от лица одного образа или нескольких персонажей. Эта мысль находит своё подтверждение в нижеследующей цитате: «Часто писатель может, раскрывая влияние исторических событий на психологию своих героев, отображать в лице одного человека судьбу целого государства» (Янченков, 1975: 14). Это является одним из основных свойств творчества Чингиза Абдуллаева.

Начиная с 80-х годов XX века, в СССР, считавшейся одной из самых сильных империй мира, произошли судьбоносные социально-политические события. Постепенно были подняты «железные занавесы» советского государства, а политика перестройки привела совсем к другим последствиям. В пятнадцати республиках начало наблюдаться пробуждение национального самопознания. Самое крупное по территории государство мира исчезло за короткий срок из политической карты, а каждая из пятнадцати республик объявила свою независимость.

В период советской власти в сознание людей было внедрено понятие «советского гражданина». Просто быть «советским гражданином», считалось большой гордостью. Любая политика, проводимая государством, преподносилась людям как правильно сделанный шаг, и это делалось под навязчивым прессингом. Интернационализм, борьба за идею были передовыми принципами. В результате проводимой политики против капитализма и за социализм мировые страны разделились на две большие группы, ведущие между собой идеологическую войну. США со своей капиталистической, а Советский Союз из социалистической политикой меняли общественные строи и притягивали в свою сторону отдельные страны. Введение частей советской армии в Афганистан в конце 70-х – в начале 80-х было частью этой политики.

В эту войну были посланы тысячи советских солдат. Вмешавшиеся во внутренние дела наций и народов чужой страны офицеры и солдаты советской армии, до самого конца этой войны так и полностью не поняли, во имя чего велась эта кровопролитная бойня, с кем и за что они воевали. Солдаты и офицеры «интернациональной миротворческой армии» были уверены, что эта война велась во имя мира. Отправиться на войну, участвовать в боях, будучи солдатом и офицером, получать от правительства ордена и медали, иногда даже посмертно, считалось большой честью.

Разумеется, корни этих психологических моментов, уходили далеко в 1941 – 45-ые годы, в годы Великой Отечественной войны. Любая борьба Советского Союза на военном поприще, победившего фашистскую Германию и закончившего Вторую мировую войну, воспринималась как правильный и закономерный шаг.

Введённая на территорию Афганистана советская армия вела войну в чужой стране около десяти лет. В этой войне было убито, покалечено тысячи солдат, сотни пропали без вести. Но военные части были выведены в 1989 году с территории Афганистана, так и не добившись никаких конкретных целей. Вскоре после этого СССР развалился. 15 республик объявили о независимости. Но эта независимость не была достигнута лёгким путём. Внутренние конфликты, претензии автономных областей на отделение, экономический упадок, хаос, царивший в странах, и другие факторы усугубляли ситуацию на постсоветском пространстве бывшей империи.

Одними из ведущих направлений в творчестве Чингиза Абдуллаева являются развал СССР и анализ преобразований в жизни людей вследствие этой грандиозной катаклизмы. Во многих случаях писатель демонстрирует результаты развала страны, трудности последующего периода на примере одной личности или же одной семьи в полноте своего замысла. Как правило, «писатели пытаются показать военные, социальные и экологические проблемы как глобальные проблемы человеческой души» (Ахмедова, 2002: 3). Чингиз Абдуллаев смог изобразить этот период, богатый событиями, виртуозно используя художественные тонкости, при этом опираясь на историческую реальность.

История показывает, что такие катаклизмы, как падение одной страны или империи, возникновение другого государства, завоевание независимости, сохранение суверенитета, общественно-политические, социально-экономические преобразования обязательно оставляют неизгладимые следы в психологии людей, независимо от их принадлежности, уровня интеллекта, расы, национальности, верований, возраста, меняют их жизни, образ поведения, мировоззрение.

Трилогия Чингиза Абдуллаева об одноруком киллере – «Моё прекрасное алиби» (Абдуллаев, 2002а: 5–124), «Третий вариант» (Абдуллаев, 2002б: 125–302), «Исповедь Сатурна» (Абдуллаев, 2004) – охватывает такой сложный исторический период нашей истории. События в трилогии происходят в России, в Америке, в европейских странах. Психологическое влияние на гражданина

разваленной страны проанализировано в лице героя частей трилогии как результат падения и разделения империи, преобразования эпох, коллизия идей и других чреватых событий.

Главный герой сей трилогии, офицер Воронин, был участником афганской войны в советское время. Это не первый раз, когда автор обращается в своём творчестве к афганской теме. Но каждая фабула развивается по-разному, согласно содержанию отдельно взятого произведения. Например, в романе «Уйти и не вернуться» повествуется о специальном отряде, посланном на территорию Афганистана на выполнение опасной операции, о ходе этой операции на фоне автобиографий каждого члена военного отряда. В то время, как в «Уйти и не вернуться» рассказывается о событиях, разворачивающихся непосредственно на территории Афганистана, то в трилогии внимание заостряется на чреватых последствиях этой трагедии (Абдуллаев, 2000).

Основная сюжетная линия трилогии построена вокруг заказов киллера и описания их исполнения. Заказы очень отличаются друг от друга и соответственно, их выполнение реализуется различными путями. При выполнении каждой операции читатель узнаёт вместе с деталями подготовки убийства о чувствах и переживаниях профессионального убийцы. Но в корне выбора судьбы киллера прошлого офицера стоит афганская война.

Всё вышеперечисленное находит своё отражение в лице героя трилогии. Развал страны действует на героя удручающе во всех смыслах. Вернувшегося инвалидом с войны офицера в семье не принимает жена. Беспредел в стране, новая политическая обстановка, экономическая разруха не проходят мимо однорукого военного. Низкий уровень жизни в стране с разрушенной экономикой превращает жизнь в каждодневные испытания. Для того чтобы добыть хоть какие-то средства для жизни, деньги на хлеб насущный, люди используют всевозможные методы. А для людей с физическими недостатками (неважно, врождёнными или полученными в результате несчастных случаев, а в данном случае – из-за ранения на войне) крайне сложно приспособиться к новым условиям жизни. Уже получившие сильный удар судьбой, такие люди относятся к таким трудностям по-другому, нежели здоровые члены общества. Если здоровые люди сталкиваются с невероятными препятствиями при таких неординарных ситуациях, как развал целой страны и возникновение совершенно нового общественного строя, то излишне говорить о трудностях людей, с ограниченными

физическими способностями. «В самых жёстких и напряжённых моментах жизни у человека возникают самые «экзистенциальные» проблемы. Человек раскрывается во время кризиса как бы с двух ракурсов: с одной стороны, он проявляет себя слишком жёстким, с другой стороны проблемы, сталкивающиеся с личностью, становятся жёсткими» (Гулиева, 2005: 3).

Перечисленные факторы вынуждают одиозного Воронина выбрать иной путь. Первые годы после падения империи особенно тяжело влияют на её бывших граждан. Изменение направления событий в течение очень короткого времени, разделение огромной страны на пятнадцать отдельных государств, нарушение стабильности, кровавые столкновения, внутригосударственные и межнациональные войны, преобладание материального над моральным – все это не проходит бесследно. После развала советского государства выяснились вся бессмысленность и даже скрытые грязные моменты войн «во имя идей», отправка военных кадров и армейского состава в качестве пушечного мяса на территории чужих стран. Все эти гибели военных товарищей, сколачивание горсткой лиц огромных средств на продаже военной техники привели людей в состояние отчаяния. После прекращения существования государства появилось неуважительное отношение к ветеранам, презрение к бессмысленным войнам и их участникам, полное пренебрежение к инвалидам этих войн, что и привело нашего офицера, потерявшего одну руку на этой самой войне, до крайнего пессимизма. Он приходит к выводу: «...я был бы частным гостем пионерских и комсомольских сборов, когда ветераны войны рассказывают о своем героическом прошлом. Участник войны, бывший офицер, к тому же инвалид – на бывшем Советском Союзе мое будущее было гарантировано. Хорошая работа, на которую можно вообще не ходит, приглашения на все торжественные мероприятия, квартира, машина, дача – все вне очереди. Все для инвалида войны. В разрушенной России мне могли показать только к... И посоветовать идти зарабатывать деньги самому. На мою инвалидную пенсию я мог купить только два кило колбасы или прокатиться на такси до аэропорта» (Абдуллаев, 2002в: 17).

В дополнение ко всему этому недопонимание, недоразумения в семье сыграли неоспоримую роль в выборе героя пути профессионального киллера. Сложности в семье, коллизии в обществе оставили в психологии Воронина глубокие раны. Все эти удары судьбы вкупе подтолкнули быв-

шего офицера, давшего присягу верности государству, превратиться в киллера, направить своё оружие на людей и лишиться жизни граждан своей бывшей страны уже в мирное время. Его профессия военного снайпера позволила подняться ему на этом поприще до уровня одного из самого высокооплачиваемого киллера на постсоветском пространстве. Из-за отсутствия левой руки Воронин получает кличку «Левша».

После очередного опасного заказа Воронин был вынужден инсценировать свою смерть, после чего, скрываясь, переехал в захудалое, удалённое городишко. Здесь Воронин сталкивается с обратной стороной своей судьбы. Жители городка, узнав о военных страницах его жизни, начинают с уважением относиться к нему, его приглашают в школы и в другие места для участия в мероприятиях и рассказах о прежней жизни военного. Утихомирная, отдалённая жизнь в периферии вполне удовлетворяет Воронина. Но прошлое не отпускает киллера, и водоворот событий бросает его обратно в омут. Его находят с помощью единственного человека, связывающего с внешним миром.

После тяжёлого последнего заказа киллер завязывает с прошлым и переезжает в Америку. Воронин потерял близких людей, обеспечил себя материально и приспособился к американскому образу жизни. Но он не чувствует себя полностью счастливым и удовлетворённым человеком. Неопределённая пустота души гложет обеспеченного новоиспечённого американского миллионера. Воронин осознаёт, что все его беды связаны с уродливыми преобразованиями и беспределом в обществе после падения крепкого государства, где он вырос и состоялся как гражданин этого строя. Главный замысел трилогии заключается в том, что общественно-политическая среда, в которой человек формируется как личность, владеет сильным влиянием на его психологию и определяет его жизненные пути.

**Выводы.** Одна из отличительных черт произведений Чингиза Абдуллаева – отсутствие в его творчестве агрессии. Большая часть героев автора – жертвы произошедших политико-социальных событий. Как видно из этой трилогии, по натуре эти люди не агрессивны. Читатель сожалеет о смерти почти каждого героя Чингиза Абдуллаева, старается вникнуть в причины тяжёлых ситуаций, в которые они попали, и сопереживают вместе с ними. В произведениях писателя выдвинуты не передний план не агрессивность, а идеи гуманизма, человеколюбия, отвлечение от дурных раздумий и преступного пути.

Иное свойство, отличающее писателя от других создателей детективных произведений, – это его психологизм. Психологизм означает психологический анализ жизни и деятельности героев произведений, чуткий подход к поставленной писателем задаче. В этом случае в литературе возникает новое направление, в произведениях исследуются формы воздействия на сознание людей. Психологические моменты превращения в киллера главного героя трилогии, в прошлом офицера советской армии Воронина, вернувшегося из афганской войны инвалидом и сломавшегося перед трудностями сложившегося политического состояния в стране

и невыносимой ситуации в семье, проанализированы всесторонне и в мельчайших подробностях.

Трилогия является не только детективом с ограниченным охватом темы преступления и расследования. В произведениях этот противозаконный поступок и причины, приведшие к его совершению, анализированы с нескольких аспектов. Здесь рассмотрены психологические, политические взгляды, семейные взаимоотношения, преобладание материального над моральным, контраст добра и зла, войны, полностью раскрыт внутренний мир киллера, показано сильное влияние других персонажей на психологию главного героя.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Мəммədova İ. Muasir ABŞ və Azərbaycan ədəbiyyatında detektiv janrının yeni calarları. Dissertasiyanın avtoreferatı. Naxçıvan, 2010. 23 s.
2. Pənah G., Məzahiroğlu T. Azərbaycan ədəbiyyatında detektiv janr (Çingiz Abdullayevin yaradıcılığı əsasında). Bakı : MSA, 2012. 556 s.
3. Аббасова У. Способы передачи эпитетов в художественном переводе на английский язык (на основе произведений Ч. Абдуллаева) : автореф. дисс. *Министерство образования*. Баку : Азерб. Респ. Бакинский славянский ун-т.: 2015, 41 с.
4. Абдуллаев Ч. Время палачей. Москва : ЭКСМО-Пресс. 2000. 544 с.
5. Абдуллаев Ч. Исповедь Сатурна. Москва : Астрель, 2004. 316 с.
6. Абдуллаев Ч. Уйти и не вернуться. Москва : АСТ, 2000. 400 с.
7. Ахмедова Л. Проблема нравственного выбора в романах 70–80-х годов («Выбор» Ю. Бондарева, «Плаха» Ч. Айтматова и «День казни» Ю. Самедоглы) : автореф. дисс. Баку, 2002. 20 с.
8. Герайзаде Л. Национальная и общечеловеческое в творчестве русскоязычных писателей Азербайджана и Средней Азии : дисс. Баку, 2010, 270 с.
9. Гулиева С. Проблема человека в раннем творчестве Андре Мальро : автореф. дисс. Баку, 2005. 22 с.
10. Мир-Багирова С. Детективный жанр в азербайджанской литературе (в контексте мировой литературы) : дисс. Баку: 2000. 185 с.
11. Янченков В.А. Современный социально-психологический роман о Великой Отечественной войне (1969–1974 гг.) : автореф. дисс. Москва : 1975. 24 с.
12. Fəhmi İ. Çingiz Abdullayev – bizim əbədi Dronqo. “Körpü” jurnalı. № 1. 2006-cı il, səh 6–15.

### REFERENCES

1. Məmmədova İ. Muasir ABŞ və Azərbaycan ədəbiyyatında detektiv janrının yeni calarları. [Mammadova İ. The New Colours of the Detective Genre in the Modern USA and Azerbaijan Literature]. Dissertasiyanın avtoreferatı. Naxçıvan, 2010. 23 s. (in Azerbaijanian).
2. Pənah G., Məzahiroğlu T. Azərbaycan ədəbiyyatında detektiv janr (Çingiz Abdullayevin yaradıcılığı əsasında). [Panah G., Mazahiroglu T. The Detective Genre in the Azerbaijan Literature) by Chingiz Abdullaev Creativity]]. Bakı : MSA, 2012. 556 s. (in Azerbaijanian).
3. Abbasova U. The Showing Methods of Epithets in Artistic Translation to the English Language (on the basics of the novels by Chingiz Abdullaev) Sposobi peredachi ‘epitetov v khudojestvennom perevode na angliyskiy yazik (na osnove proizvedeniz Ch.Abdullaeva). Synopsis of thesis. The Republic Slavonic University. Baku, 2015. 41 p. (in Russian).
4. Abdullaev Ch. The Period of Butchers. Moscow : EKSMO-Press. 2000. 544 p. (in Russian).
5. Abdullaev Ch. “Saturn’s Confession”. Moscow : Astrel, 2004. 316 p. (in Russian).
6. Abdullaev Ch. To Go and do not Return. Moscow: AST. 2000, 400 p. (in Russian).
7. Akhmedova L.F. The Problem of Moral Choice in the Novels in 70–80 years (in the novel “Choice” by J. Bondarev, “Block” by Ch. Aitmatov and “The Execution Day” by Y. Samadoghlu). Synopsis of thesis. Baku, 2002. 20 p. (in Russian).
8. Garayzadeh L. The National and Universal in the Creative of Russian-Speaking Writers of Azerbaijan and the Middle Asia. Synopsis of thesis. Baku, 2010. 270 p. (in Russian).
9. Gulieva S. The Problem of Man in the Early Period in Andre Malraux’s Creative. Synopsis of thesis. Baku, 2005. 22 p. (in Russian).
10. Mir-Bagirova S. The Detective Genre in the Azerbaijan Literature (in the Context of the World Literature). Synopsis of thesis. Baku, 2000. 185 p. (in Russian).
11. Yanchenkov V. The Modern Social-Psychology Novel about the Great Patriotic War (1969–1974 years). Synopsis of thesis. Moscow, 1975. 24 p. (in Russian).
12. İlgar Fəhmi “Chingiz Abdullaev – our Eternal Dronqo”. *The Magazine “Korpu” (“Bridge”)*. 2006. № 1. P. 6–15 (in Azerbaijanian).

**Тетяна НІКОЛАЄВА,**

*orcid.org/0000-0002-4642-1578*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземної філології

Київського національного університету культури і мистецтв

(Київ, Україна) *ztrololoz@ukr.net*

## КОНТАМІНАЦІЯ І СЛОВА-ПОРТМОНЕ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

У статті здійснено аналіз явища контамінації і слів-портмоне в сучасній англійській мові. Встановлено, що нині досліджуються закономірності моделювання формальної та змістової сторони контамінованих утворень, що передбачає їхню структурну і семантичну класифікацію, а також аналіз мотивуючих компонентів, що беруть участь у їхньому створенні. Підсумовано, що приблизно до середини ХХ століття існувала традиція ототожнення контамінації з іншими словотворчими процесами: з аббревіатурою, зі скороченням, зі словоскладанням, зі складнос-короченими словами. Цей підхід, однак, видається не цілком виправданим, хоча і зрозумілим, оскільки в широкому сенсі в контамінації присутні всі ці процеси: і скорочення, і аббревіація, і додавання елементів слів.

Основна відмінність між контамінацією і аббревіацією полягає в тому, що аббревіатура являє собою слово-заступник, вживається замість і як синонім відповідного розгорнутого словосполучення. Контамінат, на відміну від аббревіатури, здебільшого не є синонімом або знаком-заступником відповідного розгорнутого словосполучення. Основна відмінність між контамінацією і складним словом полягає в тому, що контамінат являє собою єдину кореневу морфему, що особливо відчутно в контамінатах, які складаються з одного-двох складів.

Узагальнено, що контамінація нерідко служить базою стилістичного прийому – каламбуру, проте не слід ототожнювати контамінації та каламбур (гру слів), хоча одне не виключає іншого. Можна сказати, що контамінація являє собою різновид словесної гри, остання ж далеко не завжди заснована на контамінації. Якщо два слова або дві форми слова «накладаються» одне на одного і при цьому збігаються фонетично або графічно, йдеться не про контамінацію, а про гру слів, засновану на полісемії або паронімії.

Резюмовано, що з огляду на семантичний, синтаксичний, понятійний і акцентно-складовий аспекти складових компонентів контамінатів, можна сформулювати деякі правила щодо дистрибуції базисного і модифікуючого компонентів контамінатів сучасної англійської мови: 1. Базовим елементом може виступати другий компонент контаміната в тому разі, якщо обидва мотивуючих слова сходять до стійкого або вільного синтаксичного словосполучення, розташування компонентів якого збігається з розташуванням компонентів слів у контамінаті. 2. У разі, якщо слова-джерела є синонімами і не допускають розташування компонентів «головне – залежне» або «залежне – головне», обидва елементи є рівною мірою важливими, таким чином, визначити базисний і модифікуючий елементи не видається можливим. 3. Вирішальну роль під час визначення головного і залежного елементів відіграє те поняття, яке передається контамінату.

**Ключові слова:** контамінація, контамінати, слова-портмоне, англійська мова, стягнення.

**Tetiana NIKOLAIEVA,**

*orcid.org/0000-0002-4642-1578*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of Foreign Philology

Kyiv National University of Culture and Arts

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

## CONTAMINATION AND PORTMANTEAU WORDS IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE

The article analyzes the phenomenon of contamination and portmanteau words in the modern English language. It has been established that the regularities of modeling formality and denotative meaning of contaminated formations are currently being investigated, which allows for their structural and semantic classification, as well as the analysis of motivating components involved in their creation. It is summarized that nearly until the middle of the XX century there was a tradition of identifying contamination with other word-forming processes such as abbreviation, shortening, compounding and acronyms. Yet, this approach does not seem entirely justified, although it is understandable, since in a broad sense, contamination contains all of these processes, both shortenings and abbreviations, and compounds.

The main difference between contamination and abbreviation consists in the fact that abbreviation is a substitute word, used instead and as a synonym for an appropriate expanded word collocation. Unlike abbreviation, the contaminant mostly is not a synonym or a substitute word for the corresponding enlarged word collocation. The main difference

between contamination and a compound word is that a contaminant is a single root morpheme, which is especially perceptible in the contaminants consisting of one or two syllables.

It has been generalized that contamination frequently serves as the basis of stylistic device, that is a word play, but one should not identify contamination and a word play, though the one does not exclude the other. It can be said that contamination is a variety of word play, while the latter far not always bases on contamination. If two words or two forms of the word "overlap" with each other and, at the same time, fall together phonetically or graphically, it is not about contamination, but about a word play based on polysemy or paronymy.

It has been recapitulated that given the semantic, syntactic, conceptual and accentual and constituent aspects of compound components of contaminants, one may formulate some rules concerning distribution of the basic and modifying contaminants components of the modern English language. 1. The basic component may be the second component of the contaminant providing that both motivating words converge to a stable or free syntactic word collocation, the arrangement of the components of which consists with the arrangement of word components in the contaminant. 2. If source words are synonyms and do not allow the arrangement of components such as "main-dependent" or "dependent-main" clauses, both elements are equally important, therefore, it is not possible to determine the basic and modifying element. 3. The concept, transmitted to the contaminant, plays a crucial role in determining main and dependent clause.

**Key words:** contamination, contaminants, portmanteau words, English language, contraction.

**Постановка проблеми.** У лінгвістичній літературі з проблем морфології та словотвору досі немає єдиної думки щодо словотворчої моделі контамінації, або стягнення (англ. «blending»). Дослідження контамінації стали з'являтися на початку ХХ століття, поступово розширювалися в середині минулого століття і досягли апогею на рубежі ХХ – ХХІ століть.

Нині досліджуються закономірності моделювання формальної та змістової сторони контамінованих утворень, що передбачає їхню структурну і семантичну класифікацію, а також аналіз мотивуючих компонентів, що беруть участь в їхньому створенні. Аналіз словників неолексики («The Longman Register of New Words» 1989), «The Oxford Dictionary of New Words» (1991), «Dictionary of New Words and Meanings» (2006)) показує, що кількість контамінованих слів зростає, хоча і незначно (від 2 до 7 %), проте ці дані далеко не об'єктивні у відображенні кількості контамінатів, що виникли в останні десятиліття: рід у тому, що більшість словників неолексики не фіксує слова розмовно-оказіонального характеру, а саме такими є близько 80 % контамінатів сучасної англійської мови. Специфіка семантики контамінатами полягає в репрезентації компонентів значення (сем) мотивуючих слів-основ, ця вибірковість полягає в розширенні, звуженні, метафоризації або спеціалізації значення вихідних слів.

Вивчення контамінованих слів убачається перспективним із погляду когнітивної лінгвістики, оскільки процес створення контамінатами відображає процес оперування різними концептами, з яких обираються одні елементи, представлені в контамінатах.

**Аналіз досліджень.** Одним із перших про контамінації заговорив Г. Пауль (1890), визначивши її так: "as occurring when two synonymous items force themselves simultaneously into consciousness,

thereby creating a new form in which elements of one form mingle with the elements of the other, as manifested partly in the phonetic form of single words and partly in their syntactic combination" (Cannon, 1986: 725).

Водночас Г. Марчанд визначає контамінацію як метод злиття частин слів в одне нове слово. Зі свого боку Г. Бергстром розглядає стягнення ("blending or contamination") як злиття будь-яких частин вихідних слів, а також синтаксичних конструкцій, уважаючи, що важливу роль у процесі утворення контамінатів відіграє семантична подоба вихідних компонентів. Контамінацію він визначає як процес, що виникає в такий спосіб: "... due to association by synonymy or similarity of the meaning of the compromising element". Г. Кеннон також підкреслює важливість семантичної подібності: "Blends <...> are caused by the rise of two or more words (often synonyms or near-synonyms) to one's consciousness at the same time. The resulting interference produces hesitation and a compromise word" (Cannon, 1986: 745). Говорячи далі, Г. Кеннон виділяє не тільки лексико-морфологічну, але й синтаксичну контамінацію, наводячи такий приклад: "nothing else but a miracle" – nothing but a miracle + nothing else than a miracle.

Можна побачити, що різні дослідники віддають перевагу різним термінам, більшість з яких є синонімічні з контамінацією (стягнення, блендинг), деякі – суміжні (слова-портмоне), інші являють собою її приватний різновид (телескопи). Наприклад, Є. Кубрякова віддає перевагу терміну «телескопи», визначаючи структурну і семантичну особливості цього процесу як «такий спосіб словотвору, який являє собою злиття двох (або більше) усічених основ або злиття повної основи з усіченою основою, в результаті якого утворюється нове слово, повністю або частково включає в себе значення всіх вхідних у нього структурних



елементів» (Кубрякова, 2010: 15). Натомість Н. Лаврова віддає перевагу терміну «словозлиття» і розглядає його як «процес творення слів за однією з п'яти формальних моделей: початок першого слова і ціле друге слово, ціле перше слово і кінець другого слова, два цілих слова, частково накладаються одне на одного в місці з'єднання, початок першого слова і кінець другого слова, слово або частина його міститься всередині іншого вихідного слова» (Лаврова, 2012). Зокрема, Н. Лаврова пропонує таке визначення контамінації (словозлиття): «процес створення нового слова, який поєднує в собі форми і значення двох уже наявних у системі мови слів з обов'язковим урізанням, принаймні одного з вихідних слів, і (або) накладенням їх у місці з'єднання» (Лаврова, 2012).

Визначення і розуміння того, що ми називаємо контамінацією, з одного боку, виявляють багато спільного, з іншого боку, певною мірою різняться, виділяючи або структурний, або семантичний аспекти цього явища. Спільним є те, що всі дослідники одноставні в згадці процесу усичення і можливого накладення морфем.

**Метою статті** є аналіз явища контамінації та слів-портмоне в сучасній англійській мові.

**Виклад основного матеріалу.** Приблизно до середини ХХ століття була традиція ототожнення контамінації з іншими словотворчими процесами: з аббревіатурою, зі скороченням, зі словоскладанням, зі складноскороченими словами. Цей підхід, однак, видається не цілком виправданим, хоча і зрозумілим, оскільки в широкому сенсі в контамінації присутні всі ці процеси: і скорочення, і аббревіація, і додавання елементів слів.

Основна відмінність між контамінацією і аббревіацією полягає в тому, що аббревіатура являє собою слово-заступник, вживається замість і як синонім відповідного розгорнутого словосполучення. Контамінат, на відміну від аббревіатури, здебільшого не є синонімом або знаком-заступником відповідного розгорнутого словосполучення. Основна відмінність між контамінацією і складним словом полягає в тому, що контамінат являє собою єдину кореневу морфему, що особливо відчутно в контамінатах, які складаються з одного-двох складів. На цю обставину вказує як Н. Лаврова, так і В. Заботкіна. На думку В. Заботкіної, «створення такої морфемі з двох або декількох корневих морфем є істотною відмінністю слова-стягнення від складних слів» (Заботкіна, 1989).

Контамінація нерідко служить базою стилістичного прийому – каламбуру, проте не слід отожднювати контамінації та каламбур (гру слів), хоча одне не виключає іншого. Можна сказати, що

контамінація являє собою різновид словесної гри, остання ж далеко не завжди заснована на контамінації. Як справедливо зазначає Р. Куллен, якщо два слова або дві форми слова «накладаються» одне на одного і при цьому збігаються фонетично або графічно, йдеться не про контамінацію, а про гру слів, засновану на полісемії або паронімії (Cullen, 2007).

Побутує думка, що базою для утворення контамінатів «служить вільна синтаксична конструкція, стереотипний характер і часта повторюваність якої є основними каталізаторами її трансформації в щільнооформлену лексему». Слушно підкреслює Л. Омельченко, що контамінація, «на відміну від аббревіатур, не має відповідності у вільних словосполученнях, а утворюється внаслідок встановлення асоціативних зв'язків між двома синтаксично відокремленими словами» (Деякі тенденції у розвитку телескопічних слів сучасної англійської мови, 1992: 31).

Насправді обидва твердження є правильними, що не заперечує контамінацію як складне і багатогранне явище: залежно від структурного типу контамінатів можна умовно виділити синтагматичні і парадигматичні контамінати. Синтагматичні контамінати складаються зі слів, що трапляються в лінійному ланцюгу і мають загальний елемент (графему або склад) на кордоні кінця першого слова і початку другого, саме ця обставина і сприяє злиттю двох слів, наприклад: *Chicagorilla* – *Chicago* + *gorilla*, *morphonemics* – *morphology* + *phonemics*; *radarange* – *radar* + *range*, *dramateur* – *drama* + *amateur*.

Як вказує Дж. Альджео, асоціативні, або парадигматичні, контамінати виникають спочатку у свідомості мовця, а потім вже в мові, причому нерідко це стягнення синонімів або семантично подібних слів, наприклад: *needcessity* – *need* + *n* (e) *cessity*, *crocogator* – *crocodile* + *alligator* (O'Byrne, 2020). Важливо зазначити, що, крім семантичної або понятійної близькості вихідних слів, певну роль відіграє і фонетична подібність слів, що сприяє їхній одночасній активізації у свідомості й у мові: *preet* – *pretty* + *sweet*. В останньому випадку, однак, виникнення контамінатів може бути не стільки усвідомленою дією, скільки результатом застереження.

Деякі дослідники вважають, що семантичний аспект відіграє домінуючу роль під час формування контамінатів і що слова-стягнення здебільшого створюються завдяки асоціативним зв'язкам між вихідними словами (дані і приклади наводяться за Л. Омельченко), які можуть бути: близькими за значенням: *needcessity* – *need* + *Necessity*,

preet – pretty + sweet; swellegant – swell + elegant; протилежними за значенням, наприклад: contract – concrete + abstract; належать до одного поняття або одного класу явищ: Octobre – October + November; Eurasia – Europe + Asia; не схожі за значенням, але володіють здатністю використовуватися як взаємозамінні в мовному ланцюзі та є граматично рівнозначними словами: baskart – basket + cart; не схожі за значенням і не володіють здатністю використовуватися як взаємозамінні в мові, але асоціюються між собою, наприклад, foodoholic – food + alcoholic.

1. На думку З. Стефана, «чим менша семантична схожість вихідних одиниць, тим менше у них шансів утворити стягнення» (Stefan, 2004: 639). Матеріал сучасних контамінітів, однак, спростовує це твердження: у разі жартівливо-іронічних контамінітів (тобто в абсолютній більшості випадків) вирішальним виявляється фонетична подібність, а не семантична (див., наприклад, словник «The Little Niptionary»). Звісно ж, що з теоретичного погляду можливе об'єднання практично будь-яких слів у контамініти, вирішальними виявляються екстралінгвістичні або ономазіологічні передумови: асоціації, що виникають у свідомості мовця між двома або більше концептами, є основною передумовою формування контамінітів.

Складним і досі не вирішеним виявляється питання про ономазіологічні базиси й ознаки контамінованого словотвору. Для їхнього визначення є як чисто формальні, так і концептуально-смилові критерії, проте взяті поза контекстом контамініти виявляють значну складність у встановленні їхніх базису і ознаки. Формальною ознакою визначення базису є розташування компонентів у контамініті: часто базисним елементом є другий (тобто останній) мотивуючий компонент контамінанта. Однак це виявляється справедливим тільки в тому разі, якщо контамініти входять до словосполучення або якщо в асоціаціях, що виникають у свідомості мовця, перший компонент виступає як визначення другого. Ще одним критерієм є акцентно-складова структура контамінітів: імовірно, базисом є те слово, яке збігається з контаміном за кількістю складів і за наголосом. Визначимо базис і ознаку в таких контамінатах: “shamateur”, “brunch”, “horrible”, “motel”. У першому випадку очевидно, що базисом є другий компонент контаміната – “amateur”, тому що “shamateur” збігається з ним за фонетичною і за складовою структурою і тому що “sham” виступає як визначення (залежного компонента) в словосполученні “sham amateur”.

У контамініті “brunch” базисним елементом також є другий компонент “lunch”, оскільки він присутній у слові в більшому обсязі, збігається з акцентно-складовою структурою з контамінатами і позначає «ситний другий сніданок, що включає перший сніданок». У цьому випадку, як, утім, і у всіх інших, важливим і, мабуть, абсолютно достовірним критерієм є значення відповідного контаміна: знаючи значення, ми безпомилково визначаємо базисний і модифікуючий елементи. У всіх інших випадках ми можемо тільки висловлювати припущення про те, який елемент є головним, а який – залежним. У контамініті “horrible” другим компонентом виступає слово «terrible», що збігається з ним за акцентно-складовою структурою.

Водночас видно, що обидва слова представлені в контамініті в однаковому обсязі. З огляду на те, що компоненти в контамініті, які перебувають у рівних із погляду семантики і синтаксису відносинах, є синонімічними прикметниками, робимо висновок про те, що в цьому випадку обидва компоненти є «головними», а виділити залежний (модифікуючий) елемент не видається можливим. Контамінат “motel” можна уявити у вигляді синтаксичного словосполучення “a hotel for motor vehicles”. У значенні контаміната на першому місці стоїть поняття «готель», а не «транспортний засіб», тому саме слово «готель» є базисним елементом. Отже, з огляду на семантичний, синтаксичний, понятійний і акцентно-складовий аспекти складових компонентів контамінітів, можна сформулювати деякі правила щодо дистрибуції базисного і модифікуючого компонентів контамінітів сучасної англійської мови: 1. Базисним елементом може виступати другий компонент контаміната в тому разі, якщо обидва мотивуючих слова сходять до стійкого або вільного синтаксичного словосполучення, розташування компонентів якого збігається з розташуванням компонентів слів у контамініті. 2. У разі, якщо слова-джерела є синонімами і не допускають розташування компонентів «головне – залежне» або «залежне – головне», обидва елементи є рівною мірою важливими, отже, визначити базисний і модифікуючий елементи не видається можливим. 3. Вирішальну роль під час визначення головного і залежного елемента відіграє те поняття, яке передається контамінанту.

**Висновки.** Досі залишається дискусійним питання про продуктивність контамінації як словотворчої моделі. Якщо розуміти під продуктивністю моделі можливість її застосування в будь-який момент, а також факт її неодноразового використання для створення нових слів, то контамінація, безумовно, продуктивна, хоча й її наслідком

є утворення стилістично маркованих і нерідко okazionalnih слів. На користь продуктивності контамінації говорить і та обставина, що контамінації можуть служити основою формування інших слів, як правило, дериватів, наприклад: to infinitely (infinite + multiply) + -ment – infinitlyment; to jazzercise (jazz + to exercise) + -er – jazzerciser; to memorize (mnemonic + To memorize) + -ation – memorization; to procrastinate (productive + to procrastinate) + -ation – procrastination.

Деякі дослідники пропонують розмежовувати причини утворення контамінатів на лінгвістичні та екстралінгвістичні. До лінгвістичних факторів відносять такі: 1) стереотипність синтаксичних конструкцій; 2) наявність в англійській мові вели-

кої кількості атрибутивних сполучень; 3) фонетичну схожість окремих елементів мотивуючих слів; 4) аналогію. До екстралінгвістичних факторів належать такі: 1) встановлення особливих асоціативних зв'язків між синтаксично відокремленими словами; 2) компроміс, коли під час вибору того чи іншого слова одночасно вживаються обидва; 3) номінативна доцільність; 4) привнесення елементів суб'єктивного сенсу (експресія, новизна, комізм); 5) прагнення комунікантів до милозвучності і до мовної економії.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у висвітленні лексико-семантичних особливостей акронімів у сучасній англійській мові.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва : Советская энциклопедия, 2006. 598 с.
2. Деякі тенденції у розвитку телескопійних слів сучасної англійської мови / Л. Ф. Омелченко, Н. М. Максимчук, П. О. Бех, Л. В. Биркун. Київ : НМК ВО, 1992. 59 с.
3. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка : учеб. пособ. для ин-тов и фак-тов иностр. яз. Москва : Высшая школа, 1989. 126 с.
4. Кубрякова Е. С. Теория номинации и словообразование. 2-е изд. Москва : URSS, 2010. 82 с.
5. Лаврова Н. А. Контаминация в современном английском языке: a fait accompli. Москва : Прометей, 2012. 222 с.
6. Algeo J. Blends: A structural and systematic view. *American Speech*. 1977. № 52. P. 47-54.
7. Bergstrom G. A. On Blendings of Synonymous or Cognate Expressions in English : doctoral dissertation. Lund, 1906. 211 p.
8. Cannon G. Blends in English word formation. *Linguistics*. 1986. № 24. P. 725-753.
9. Cullen R. *The Little Hiptionary*. New York : Peter Pauper Press, 2007. 145 p.
10. O'Byrne N.A. Dictionary of New Words and Expressions. 2020. URL: <http://homepage.eircom.net/~nobyrne/humour.htm> (Last accessed: 17.03.2020).
11. Stefan Th. Gries "Shouldn't it be breakfunch? A quantitative analysis of blend structure in English". *Linguistics*. 2004. № 42-3. P. 639.

### REFERENCES

1. Akhmanova O. S. Slovar lnhvystycheskykh termynov [Dictionary of Linguistic Terms]. Moscow : Sovetskaya Entsiklopedia, 2006. 598 p. [in Russian].
2. Deiaci tendentsii u rozvytku teleskopiinykh sliv suchasnoi anhliskoi movy [Some Trends in the Development of Telescopic Words of the Modern English] / Omelchenko L. F., Maksymchuk N. M., Bekh P. O., Byrkun L. V. Kyiv : NMK VO, 1992. 59 p. [in Ukrainian].
3. Zabotkina V. Y. Novaja leksika sovremennogo anglijskogo jazyka [New Vocabulary of Modern English]. Moscow : Vysshaya Shkola, 1989. 126 p [in Russian].
4. Kubryakova E. S. Teorija nominacii i slovoobrazovanie [Theory of Nomination and Word Formation]. Moscow : Librokom Publishing House, 2010. 88 p. [in Russian].
5. Lavrova N. A. Kontaminacija v sovremennom anglijskom jazyke : a fait accompli [Contamination in Modern English: a fait accompli]. Moscow : Prometheus Publisher, 2012. 222 p [in Russian].
6. Algeo J. Blends: A structural and systematic view. *American Speech*. 1977. № 52. P. 47-54.
7. Bergstrom G. A. On Blendings of Synonymous or Cognate Expressions in English : doctoral dissertation. Lund, 1906. 211 p.
8. Cannon G. Blends in English word formation. *Linguistics*. 1986. № 24. P. 725-753.
9. Cullen R. *The Little Hiptionary*. New York : Peter Pauper Press, 2007. 145 p.
10. O'Byrne N.A. Dictionary of New Words and Expressions. 2020. URL: <http://homepage.eircom.net/~nobyrne/humour.htm> (Last accessed: 17.03.2020).
11. Stefan Th. Gries Shouldn't it be breakfunch? A quantitative analysis of blend structure in English. *Linguistics*. 2004. № 42-3. P. 639.

УДК 811, 112, '2, 367, 335

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208734>**Маргарита ОКСАНИЧ,***orcid.org/0000-0002-1322-0251*

викладач кафедри німецької мови та методики її викладання

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна) *margarita.oks@rambler.ru*

## ПОЗИЦІЙНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПІДРЯДНИХ УМОВНИХ РЕЧЕНЬ У СЕРЕДНЬОВЕРХНЬОНІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Підрядні речення в середньовісній німецькій мові є синтаксичними структурами з обов'язковою присутністю дієслова-присудка. Переважна частина складнопідрядних речень є синтаксичними утвореннями, у яких підрядна частина маркована сполучниками, відносними займенниками або прислівниками, які розширюють сферу свого використання у досліджуваній мові. Незважаючи на те що у середньовісній німецькій мові активно розвиваються підрядні зв'язки, логічні зв'язки між двома реченнями в окремих випадках могли виражатися їх простим зіставленням, тобто поєднуватися асиндетично.

У річці традиційної граматики проаналізовано характер варіювання порядку слів у підрядних умовних реченнях у зазначений період, досліджено процес розвитку та функціонування маркерів підрядності та з'ясовано їхню роль у визначенні типу підрядності.

У статті розглядаються позиційні характеристики підрядних умовних речень, функціонування і варіативність умовних сполучників та основні моделі порядку слів у середньовісній німецькій мові.

Традиційно поєднання частин складнопідрядних речень у середньовісній німецькій мові відбувається не лише відносними займенниками та сполучниками, а й асиндетичним зв'язком.

У досліджуваному творі виявлено 43,3% безсполучникових умовних речень із загальної кількості проаналізованих одиниць.

Доведено, що основними сполучниками, які вводили підрядні умовні речення в середньовісній німецькій мові, були *ob* та *swenne*.

З'ясовано, що, незважаючи на те що середньовісній німецькій мові характерні виникнення нових сполучників із вузьким, точним та чітко диференційованим значенням, сполучник *daz* усе ще зберігає свою поліфункціональність. Виявлено поодинокі випадки вживання сполучника *daz* у підрядних умовних реченнях середньовісній німецької мови, які становлять 7,7% із загальної кількості проаналізованих одиниць. Функції та сфера використання сполучника *daz* суттєво звужуються в середньовісній німецькій мові. Проте *daz* усе ще зберігає свою багатозначність у ранньовісній німецькій мові й уживається у підрядних реченнях мети, наслідку, причини та умови.

У досліджуваному творі «Пісня про Нібелунгів» виявлено 56,2% підрядних речень у постпозиції до головного речення і 43,8% – у препозиції із загальної кількості 57 сполучникових підрядних умовних речень.

Отримані результати дають підстави погодитися з традиційною думкою, що в середньовісній німецькій мові спостерігалася тенденція розвитку тих рис синтаксису, які притаманні сучасній німецькій мові.

Разом із тим синтаксис середньовісній німецької мови тривалий час характеризувався структурною варіативністю.

Практична цінність дослідження полягає у можливості використання основних результатів у курсах з історії німецької мови та теоретичної граматики німецької мови (розділ «Синтаксис»). Матеріали дослідження можуть бути основою для створення посібників із граматики німецької мови, а також під час написання курсових, дипломних та магістерських робіт із німецької філології. Представлений у роботі аналіз не вичерпує кола питань, пов'язаних із дослідженням маркерів підрядності в німецькій мові. Результати досліджень мають перспективи для їх дослідження в ранньовісній німецькій та сучасній німецькій мові.

**Ключові слова:** асиндетичний зв'язок, немаркований гіпотаксис, порядок слів, поліфункціональність.

**Marharyta OKSANYCH,***orcid.org/0000-0002-1322-0251*

Lecturer of German Language Department and Teaching Methods

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

(Kropyvnytskyj, Ukraine) *margarita.oks@rambler.ru*

## POSITIONAL CHARACTERISTICS OF SUBORDINATE CONDITIONAL CLAUSES IN THE MIDDLE HIGH GERMAN LANGUAGE

Complex sentences in the Middle High German period are syntactical structures with the obligatory presence of a verb-predicate. Most of the complex sentences are syntactical formations in which the subordinate part is marked either

by conjunctions or by relative pronouns or by adverbs which extend the sphere of their usage during studied period. Despite the fact that during that period the subordinate connections actively developed, logical connections between two parts of the sentence in some cases could be expressed by their simple combining, thus *asyndetically*.

In the tradition of classical grammar the character of the word order variation in subordinate conditional clauses during the studied period is studied. The thesis finds out the process of complex sentences' development and subordinate markers' functioning and their role in defining the type of subordination.

Positional characteristics of subordinate conditional clauses, their functioning, variety of conditional conjunctions, and major patterns of word order in the Middle High German language are analyzed in the article.

Traditionally the combining of the clauses of complex sentences in the Middle High German language occurs not only with the help of relative pronouns and conjunctions, but also by *asyndetical* connection.

In the epical poem under analysis we found 43.3% *asyndetical* conditional clauses from the total number of analyzed units.

It was proved that the main conjunctions, which introduced conditional clauses in the Middle High German language, were *ob* and *swenne*.

It was found out that in spite of the fact that the Middle High German period was characterized by the appearance of new conjunctions with narrow, accurate and clearly differential meaning the conjunction *daz* still preserved its *polyfunctioning*.

We have found rare examples of usage of the conjunction *daz* in the conditional subordinate clauses in the Middle High German language, which put together 7.7% from the total number of analyzed units. The function and the sphere of usage of the conjunction *daz* are narrowed dramatically during the above mentioned period. But conjunction *daz* still preserves its *polysemy* in the Early High German language and is used in the subordinate clauses of purpose, reason and condition.

In the epical poem *Nibelungenlied* we have found 56.2% of subordinate clauses in postposition to the main clause and 43.8% in the preposition from the total number of conjunctive subordinate clauses which comprise 57 units.

The obtained results suggest that the features of modern German syntax developed in Middle High German period, when it was characterized by structural variability. As a result of complex analysis, the status of *asyndetic* complex sentences was also defined.

The practical significance of the research is established by the use of its findings, theoretical issues and conclusions in the courses *History of German and Theoretical Grammar of German* (section "Syntax"). The results of the research can serve as a basis for writing textbooks in German grammar, and in writing course and qualification papers in German philology.

**Key words:** *asyndetical connection, unmarked hypotaxis, word order, polyfunctioning.*

**Постановка проблеми.** Останні десятиліття помітні успіхами у вивченні проблем, пов'язаних із природою складного речення у діахронному аспекті. Постійний інтерес германістів до питань мовної еволюції, її причин та механізмів, до процесів граматикизації й узуалізації мовних одиниць сприяє розв'язанню таких проблем історичного синтаксису, як реконструкція праіндоевропейського речення та основних моделей порядку слів (Адмоні, 1949; Бублик, 2004; Долиніна, 1977; Одри, 1988; Шубик, 1964; Paul, 1954; Reis, 1901; Schildt, 1991), типологія синтаксичних структур, механізмів граматичних змін, синтаксичних універсалій (Адмоні, 1963; Буніятова, 2003, Гухман, 1983; Ярцева, 1940), розвиток сполучників підрядності (Буніятова, 2003; Жирмунський, 1965; Кацкова, 1975; Москальська, 1974; Строева-Сокольська, 1940). Разом із тим існує низка питань, які не дістали широкого висвітлення у мовознавчих працях, пов'язаних із проблемою визначення природи складного речення та його конститuentів, зокрема складнопідрядного речення умови в середньовісній німецькій мові, що є актуальним для сучасної германістики. Оскільки підрядні умовні речення не досліджено у діахронному плані, ми визначили актуальним дослідження позиційних характеристик підрядних умовних речень у середньовісній німецькій

мові в контексті розв'язання загальної проблеми їх формування та механізмів їх змін.

**Мета статті** – визначити позиційні характеристики підрядного умовного речення у середньовісній німецькій мові.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що традиційно поєднання частин складнопідрядних речень у середньовісній німецькій мові відбувається не лише відносними займенниками та сполучниками, а й асиндетичним зв'язком (Бублик, 2004; Moskalskaja, 1977: 233).

Асиндетичний зв'язок, який притаманний усім давньогерманським мовам, є поєднанням дієслівних фраз або реченневих утворень, у якому одне з них логічно підпорядковане іншому за відсутності будь-якого формального маркера цього зв'язку (немаркований гіпотаксис) (Буніятова, 2003: 219, 224). Зокрема В. М. Ярцева звертала увагу на те, що раннім германським мовам властиве асиндетичне зіставлення двох речень. Попри багату систему субординативних сполучників, нерозвиненість підрядних зв'язків була ще настільки великою, що майже будь-які логічні зв'язки між двома реченнями могли виражатися їхнім простим зіставленням (Ярцева, 1940: 6). Слід також зважити, що асиндетичний зв'язок у давньогерманській період його розвитку є якісно відмінним від сучасної форми його репрезентації (Буніятова, 2003: 230).

Складнопідрядні умовні речення в німецькій мові викликають значний інтерес у дослідників, оскільки поєднання головної та підрядної частин відбувається двома шляхами: сполучниковими засобами та асиндетичним зв'язком. Модель складнопідрядних безсполучникових умовних речень з ініціальною позицією присудка виникла ще у давньоверхньонімецькій мові і продовжувала існувати у середньовісній та ранньовісній німецькій мові (Moskalskaja, 1977: 233).

Основними сполучниками, які вводили підрядні умовні речення в середньовісній німецькій мові, були *ob* та *swenne* (Бублик, 2004: 90; Левицький, 2007: 158; Строева-Сокольська, 1940: 62, 70; Moskalskaja, 1977: 232; Schildt, 1991: 64). Проаналізуємо приклади:

(1) *Ob ich ein fvrste wære ze wibe wolde ich han die iwern schonen tohter (Nibelungenlied, 1714,1-1714-3). «Якби я був королем, то взяв би у дружини вашу прекрасну доньку».*<sup>1</sup>

У прикладі (1) сполучник *ob* уводить підрядне речення умови, яке розташоване у препозиції до головного речення. При цьому спостерігаємо, що підмет підрядного речення *ich* займає постпозицію щодо сполучника *ob*, а присудок *wære* знаходиться у фінальній позиції підрядного речення. Отже, підмет і присудок підрядного речення розміщені дистантно. Така структура підрядного речення з фінальною позицією присудка тяжіє до структури сучасного підрядного німецького речення.

Конкуренцію сполучнику *ob* становив сполучник *swenne*, зокрема приклад (2) демонструє використання сполучника *swenne* у підрядному реченні умови у препозиції щодо головного речення.

(2) *Swenne ir iagen ritet da wil ich gerne mite (Nibelungenlied, 0921,2). «Якщо ви йдете полювати, я охоче поїду з вами».*

Підмет підрядного речення *ir* займає постпозицію щодо сполучника *swenne*. Присудок *iagen ritet* знаходиться у фінальній позиції підрядного речення, демонструючи контактне розташування з підметом *ir*. Отже, спостерігаємо таку структуру підрядного речення, яка притаманна сучасній німецькій мові з фінальною позицією дієслівного присудка.

Наступні приклади (3–4) демонструють структурну варіативність підрядного умовного речення у середньовісній німецькій мові.

(3) *Vor leide mves ich sterben swenne ich Hagenen solde sehn (Nibelungenlied, 1090,4). «Я мусив би вмерти від страждання, якби я побачив Хагена».*

<sup>1</sup> Переклад прикладів із середньовісній німецької мови здійснений автором.

(4) *Mir wære niht ze leit ob ich ze botenmiete iv solde gebn min golt (Nibelungenlied, 0562,2-0562,3). «Мені не було б прикро, якби я міг віддати вам у винагороду своє золото».*

На відміну від прикладів (1–2) приклади (3–4) демонструють постпозицію підрядного умовного речення щодо головного. У творі «Пісня про Нібелунгів» нами виявлено 56,2% підрядних речень у постпозиції до головного речення і 43,8% – у препозиції із загальної кількості 57 сполучникових підрядних умовних речень.

Наше дослідження засвідчує факт, що сполучники *ob* та *swenne* були не основними сполучниками підрядних умовних речень середньовісній німецької мови. З ними конкурував поліфункціональний сполучник *daz*, який був основним сполучником і оформляв підрядний зв'язок у зазначеному періоді (Адмоні, 1963: 67; Бублик, 2004: 90; Куркіна, 1966: 157; Левицький, 2007: 157; Строева-Сокольська, 1940: 61; Schildt, 1991: 64), як у прикладі (5):

(5) *Vil tivrllicher reche dv solt gelovben mir daz ich dich alles des gewer (Nibelungenlied, 1955, 2-1955,3). «Ти б залюбки жив радісно, благородний лицар, якби ти завоював країну».*

У прикладі (5) ми спостерігаємо вживання поліфункціонального сполучника *daz* у підрядному реченні умови, яке розташоване у постпозиції щодо головного речення. Підмет підрядного речення *ich* та присудок *gewer*, який займає фінальну позицію у підрядному реченні, розташовані дистантно. Цей приклад ілюструє тезу про те, що, незважаючи на те що середньовісній німецькій період характеризується виникненням нових сполучників із вузьким, точним та чітко диференційованим значенням, сполучник *daz* усе ще зберігає свою поліфункціональність.

У творі «Пісня про Нібелунгів» виявлено поодинокі випадки вживання сполучника *daz* у підрядних умовних реченнях середньовісній німецької мови, які становлять 7,7% від загальної кількості проаналізованих одиниць (100% у постпозиції). Ми можемо припустити, що функції та сфера використання сполучника *daz* суттєво звужуються. Проте *daz* усе ще зберігає свою багатозначність у ранньовісній німецькій мові й уживається у підрядних реченнях мети, наслідку, причини та умови (Строева-Сокольська, 1940: 82). Порівняємо приклади:

(6) *Het er daz swert enhende so wær ez Hagenen tot (Nibelungenlied, 0995,3). «Якби він мав у руках свій меч, то це була б смерть Хагена».*

(7) *Getorste si in chvssen div frowe tæte daz (Nibelungenlied, 0568,2). «Якби вона хотіла його поцілувати, вона б це охоче зробила».*

Приклади (6) і (7) демонструють поєднання двох частин складнопідрядного речення умови асиндетичним зв'язком. У прикладі (6) присудок *het* займає ініціальну позицію у підрядному реченні. Підмет *er* займає постпозицію щодо присудка *het*, таким чином, розташовуючись з останнім контактено. Спостерігаємо, що у поданому прикладі структура речення з ініціальною позицією присудка тяжіє до норм сучасної німецької мови. Проте у прикладі (7) складений присудок *getorste chvssen* утворює рамкову конструкцію. При цьому змінювана частина присудка займає ініціальну позицію у підрядному реченні, незмінювана – фінальну, що також не суперечить нормам сучасної німецької мови. Підмет *si* розташований у постпозиції до змінюваної частини присудка *getorste*. Ми інтерпретуємо речення (6) і (7) як поєднання залежного і головного речень безсполучниковим (асиндетичним зв'язком). У творі «Пісня про Нібелунгів» виявлено 43,3% безсполучникових умовних речень із загальної кількості проаналізованих одиниць.

(8) *Der sin mit helfe pflæge er wrde noch gesvnt (Nibelungenlied, 2068,2)*. «Якби його добре доглядали, він би був ще здоровим».

У наведеному прикладі (8) дві частини складнопідрядного умовного речення поєднані асиндетичним зв'язком, де підрядне речення розташоване у препозиції до головного. Присудок *sin* займає медіальну позицію у підрядному реченні, що не відповідає структурі сучасного складнопідрядного безсполучникового умовного речення. Наведений приклад дає підстави припустити, що порядок слів у підрядних умовних безсполучни-

кових реченнях був вільним і характеризувався відносною варіативністю розташування його компонентів. Кількість сполучникових та безсполучникових підрядних умовних речень у творі «Пісня про Нібелунгів» співвідноситься як 56,7% і 43,3%.

Незважаючи на достатньо розвинену систему складнопідрядного речення у середньовісній німецькій мові, відбувався подальший розвиток моделей складнопідрядних речень, зокрема підрядних речень умови, частини яких поєднувалися асиндетичним зв'язком, про що свідчать отримані результати.

**Висновки.** Проведений нами аналіз слугує підтвердженням того, що в середньовісній німецькій мові найпоширенішим сполучником підрядних умовних речень був сполучник *ob*, який уводив більшість підрядних речень умови зазначеного періоду і з яким одночасно конкурував сполучник *swenne*. Сполучник *daz* зберігає у підрядних реченнях умови свою поліфункціональність, але функції та сфера його використання суттєво зужуються.

Отже, вибір моделей порядку слів підрядного середньовісній німецького речення, його комунікативно-синтаксична та семантична функції, а також розвиток і функціонування умовних сполучників можуть бути покладені в основу подальшого наукового пошуку на тлі розвитку складного німецького речення.

Проведений аналіз дав змогу уточнити статус складнопідрядних умовних речень та варіативність умовних сполучників. Отримані результати є перспективними для подальшого аналізу складних речень з іншими підрядними одиницями та їх комунікативно-синтаксичною природою.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адмони В. Г. Исторический синтаксис немецкого языка. Москва : Высшая школа, 1963. 335 с.
2. Адмони В. Г. К проблеме порядка слов (замыкание предложения в немецком языке) ; Изв. АН СССР, отд. яз. и лит. Москва, 1949. Т. 8. Вып. 4. 373 с.
3. Бублик В. Н. Історія німецької мови : навчальний посібник. Вінниця : Нова книга, 2004. 272 с.
4. Буніятова І. Р. Еволюція гіпотаксису в германських мовах (IV–XIII ст.) : монографія. Київ : КНЛУ, 2003. 327 с.
5. Гухман М. М., Семенюк Н. Н. История немецкого литературного языка. Москва : Наука, 1983. 200 с.
6. Жирмунский В. М. История немецкого языка ; 5-е изд. Москва : Высшая школа, 1965. 408 с.
7. Корбозерова Н. М. Структурна інтеграція речення. *Проблеми семантики слова, речення та тексту*. 2001. Вип. 5. С. 105–107.
8. Куркина А. А. Сложные предложения с причинными отношениями в древневерхненемецком языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 ; Ленинградский государственный педагогический институт имени А. И. Герцена. Ленинград, 1966. 19 с.
9. Левицький В. В. Історія німецької мови : посібник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця : Нова книга, 2007. 216 с.
10. Москальская О. И. Проблемы системного описания синтаксиса (на материале немецкого языка). Москва : Высшая школа, 1974. 175 с.
11. Семененко Г. М. Порядок слів як засіб синтаксичного зв'язку в складнопідрядному реченні. *Проблеми семантики слова, речення та тексту*. 2001. Вип. 5. С. 159–163.
12. Строева-Сокольская Т. В. Развитие сложноподчиненного предложения в немецком языке. Ленинград : Ленингр. гос. ун-т, 1940. 106 с.

13. Фефелова В. В. Складні речення з підрядними часу в сучасній французькій мові (структура, семантика, прагматика) : автореф. дис. ... канд. філол. Наук : 10.02.05 ; Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2006. 20 с.
14. Шубик С. А. Порядок слов в древневерхненемецком языке (место глагола в повествовательном предложении) : автореф. дис. ... канд. філол. Наук : 10.02.04 ; Академия наук СССР. Ленинградское отделение института языкознания. Ленинград, 1964. 20 с.
15. Ярцева В. Н. Развитие сложноподчиненного предложения в английском языке. Ленинград : Ленингр. ун-т, 1940. 116 с.
16. Moskalskaja O. I. Deutsche Sprachgeschichte. Moscow : Hochschule, 1977. 237 s.
17. Paul H. Deutsche Grammatik. Halle : Niemeyer, 1954. Band III, Teil IV. 447 s.
18. Reis H. Über althochdeutsche Wortfolge. *Zeitschrift für deutsche Philologie*. 1901. Bd. 33. S. 220–229.
19. Schildt J. Kurze Geschichte der deutschen Sprache. B. : Volk u. Wiss., 1991. 168 s.

## REFERENCES

1. Admoni W. G. (1963). *Istoricheskiy sintaksis nemeckogo yazyka*. [Historical syntax of the English language]. Moscow: Vysshaya shkola, 1963. 335 p. [in Russian].
2. Bokowa, P. M. (2001) Temporalni widnoshennya w ispanskomu skladnopidryadnomu rechenni // Problemu semantiki slova, rechennya ta tekstu. Zbirnik naukovykh statey. Vypusk 5. [Tense correlations in Spanish complex sentence // Problems of semantics of word, sentence and text. Collection of scientific articles. Issue 5]. Widp.red.Korboseroва. Kyiv: KDLU. Wyp. 5. pp. 9-14 [in Ukrainian].
3. Bublyk W. N. (2004). *Istoriya nimethkoji mowy: Nawchalnyj posibnyk dlja studentiw wyschyh nawchalnyh zakladiw*. [History of German: Textbook for university students]. Winnytysya: Nova knyga. 272 p. [in Ukrainian].
4. Bunyatowa, I.R (2003). *Ewolyucija gipotaksysu w germanskyh mowah (IV-XIII cent.): Monografia*. [Evolution of hypotaxis in Germanic languages (IV-XIII centuries)]. Kyiv: Wud. Centr KNLU, 2003. 327 p. [in Ukrainian].
5. Guhman, M.M., Semenyk, N.N. (1983). *Istoria nemeckogo literaturnogo yazyka*. [History of the German Literary Language]. Moscow: Nauka, 1983. 200 p. [in Russian].
6. Zhyrmunskij, V.M. (1965). *Istoriya nemeckogo yazyka* [History of the German language]. Moscow: Vysshaya shkola, 1965. 408 p. [in Russian].
7. Korboseroва, N.M. (2001). *Strukturna integraciya rechennya // Problemy semantyki slova, rechennya ta tekstu*. Zbirnyk naukovykh statey. Vypusk 5 / Vidp. red. Korbozerova. [Structural integration of the sentence // problems of semantics of a word, sentence and text. Collection of scientific articles. Issue 5/Editor Korbozerova]. Kyiv:KDLU. Wyp.5, pp. 105-107 [in Ukrainian].
8. Kurkina, A.A. (1966). *Sloshnye predlozheniya s prichinnymi otnosheniyami v drevneverhnenemeцком языке*. Avtoref. dys... канд. філол. наук: 10.02.04 / Ministerstvo prosvescheniya RSFSR. Leningrad gercena state pedagogical institute. [Complex sentences with causative relations in Old German. Author' abstract an dissertation of science (in philology): 10.02.04 / Reussian Federation Ministry of Education. Leningrad Gercena state pedagogical institute]. Leningrad, 19 p. [in Russian].
9. Levyckij, V.V. (2007). *Istoriya nimeckoi movy. Posibnyk dlya studentiv vvyschyh navchlyanyh zakladiw*. [History of German. Textbook for students of higher educational establishments]. Vinnycya: Nova knyga, 216 p. [in Ukrainian].
10. Moskalskaya, O. I. (1974). *Problemy sistemnogo opisaniya sintaksisa (na materiale nemeckogo yazyka)*. {problems of systematic description of syntax (based on German)}. Moscow: Vyscha shkola, 1974. 175 p. [in Russian].
11. Semenenko G.M. (2001) *Poryadok sliv yak zasib syntaksychnogo zvyazku v skladnopidryadnomu rechenni*. // Problemy semantyki, slova, rechennya ta tekstu. Zbirnik naukovykh statey. Vypusk 5 / Vidp. red. Korbozerova. [Word order as a mean of syntactical connection in complex sentence // Problems of semantics of a word, sentence and text. Collection of scientific articles. Issue 5 / Editor Korbozerova]. Kyiv: KDLU. 2001, Issue. 5. pp. 159-214 [in Ukrainian].
12. Stroeва-Sokolskaya, T.V. (1940) *Razvitie slozhnopodchinyonnogo predlozheniya v nemeцком языке*. [The development of complex sentence in the German language]. Leningrad: Leningrads. gos. un-t, 1940. 106 p. [in Russian].
13. Fefelova V.V. (2006) *Skladni rechennya z pidryadnymy chasu v suchasny francuzkiy movi (sruktura, semantyka, pragmatyka)*. Avtoref. dys... канд. філол. наук: 10.02.05. [Complex sentences with clauses in modern French (structure, semantics, pragmatics. Author' abstract on dissertation of candidate of science (in philology): 10.02.05]. Kyiv, 2006. [in Ukrainian].
14. Shubik, S. A. (1964). *Poryadok slow v drevneverhnenemeцком языке (Mesto glagola v povestvovatelnom predlozhenii)*. Avtoref. dys... канд. філол. наук: 10.02.04 "Germanskije yazyki". Akademiya nauk SSSR. Leningradskoe otdelenie instituta yazykoznanija. [Word order in Old German (the position of the verb in narrative sentence). Author's abstract an dissertation of candidate of science (in philology): 10.02.04 "German Languages". Academy of Science of Russian Federation. Leningrad Department of the Institute of Language Studying]. Leningrad, 1964. 20 p. [in Russian].
15. Yarceva, V. N. (1940) *Razvitie slozhnopodchinyonnogo predlozheniya v anglijskom языке*. [Development of complex sentence in English]. Leningrad: Izd-vo Leningrad. un-ta, 1940. 116 p. [in Russian].
16. Moskalskaja O. I. Deutsche Sprachgeschichte. Moscow, 1977. 237 p. [in German].
17. Paul H. Deutsche Grammatik. Halle: Niemeyer. Band III, Teil IV, 447 p. [in German].
18. Reis H. Über althochdeutsche Wortfolge // *Zeitschrift für deutsche Philologie*. – 1901. Bd. 33, 1901. p. 220-229 [in German].
19. Schildt J. Kurze Geschichte der deutschen Sprache. – B.: Volk u. Wiss. [in German].



УДК 821.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208735>

**Ніна ОСЬМАК,**

*orcid.org/0000-0001-8041-0672*

*кандидат філологічних наук, професор,  
професор кафедри української літератури*

*Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова  
(Київ, Україна) [osmaknina711@ukr.net](mailto:osmaknina711@ukr.net)*

**Наталія ГУДОВАНА,**

*orcid.org/0000-0001-8502-7103*

*магістрант факультету української філології та літературної творчості імені Андрія Малишка  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова  
(Київ, Україна) [tet-tet-tet@ukr.net](mailto:tet-tet-tet@ukr.net)*

## ХУДОЖНЯ МОДИФІКАЦІЯ МОТИВУ «НЕБЕСНОЇ ДОРОГИ» У РОМАНАХ «КОХАННЯ В СТИЛІ БАРОКО» ВОЛОДИМИРА ДАНИЛЕНКА ТА «ДІМ НА ГОРІ» ВАЛЕРІЯ ШЕВЧУКА

*У статті розкрито в порівняльному аспекті особливості модифікації мотиву «небесної дороги» у романах В. Шевчука «Дім на горі» та В. Даниленка «Кохання у стилі бароко». Образ дороги є одним із домінуючих міфологічних образів, які розроблялися українськими письменниками в другій половині ХХ ст. Творчість двох письменників вирізняється фольклорно-містичним, бароковим, притчевим, готичним, історичним характером, а також тягнє до художньої рецепції давньоукраїнських літературних пам'яток та інтерпретації міфологем.*

*У романі-баладі В. Шевчука образ дороги постає як шлях, який долають герої протягом життя. Здебільшого «синя, або небесна, дорога» у нього уособлює сферу вічного, є смертним шляхом, переправою в потойбіччє, символізує перехід людини зі світу живих у світ мертвих; також цей мотив символізує пошук внутрішньої сутності людини, її справжнього «я», істинної цінності життя і, відповідно, способу психо-інтуїтивного пізнання власної долі персонажами.*

*Сучасний прозаїк В. Даниленко вважає себе продовжувачем традицій В. Шевчука, він акцентує на певній ідентичності своєї творчої манери з естетикою Валерія Шевчука. В. Даниленко розширює тематичні обрії романного жанру, урізноманітнює виразальні засоби й форми реалізації художнього матеріалу, спонукає читача до філософських та психологічних рефлексій. Усі зазначені змістові і формотворчі компоненти поєднуються у тексті роману «Кохання в стилі бароко» завдяки композиційному прийому дороги: архітектор Валерій Колядевич допомагає загадковій жінці Юлії Маринчук розгадати кросворд, який залишив її покійний чоловік. Розгадуючи загадки й мандруючи Києвом, головний герой пізнає самого себе, осмислює життя, розмірковує про цінність таланту й стосунки між чоловіком і жінкою. Виявляється, що це дорога Валерія Колядевича до смерті: як казковий герой, він проходить випробування, загадані йому смертю, з метою пізнати себе і в такий спосіб вивищитися над буденним життям.*

*Зроблено висновок, що мотив «небесної дороги» у романі В. Даниленка «Кохання в стилі бароко» є основним композиційним прийомом: він виступає у значенні життєвого шляху головного героя, його руху до смерті, у процесі якого відбувається пізнання персонажем своєї справжньої сутності й осмислення екзистенційних проблем, а також пошук власного «я». У романі-баладі В. Шевчука «Дім на горі» мотив дороги є багатозначним символом: для одних героїв вона уособлює душевний спокій, щастя, пошук сутності існування, для інших – біль, втрати, страхи й розчарування.*

**Ключові слова:** *мотив, дорога, символіка, екзистенційні проблеми, поетика.*

**Nina OSMAK,**

*orcid.org/0000-0001-8041-0672*

*Candidate of Philology, Professor;*

*Professor of the Department of Ukrainian Literature  
National Pedagogical University of M. P. Drahomanov  
(Kiev, Ukraine) [osmaknina711@ukr.net](mailto:osmaknina711@ukr.net)*

**Natalia HUDOVANA,**

*orcid.org/0000-0001-8502-7103*

*Master's Student of the Faculty of Ukrainian Philology and Literary Works named after Andriy Malysko  
of the National Pedagogical University of M.P. Drahomanov  
(Kyiv, Ukraine) [tet-tet-tet@ukr.net](mailto:tet-tet-tet@ukr.net)*

## THE ARTISTIC MODIFICATION OF THE «HEAVENLY ROAD» MOTIVE IN THE NOVELS BY VOLODYMYR DANILENKO «LOVE IN THE BAROQUE STYLE» AND BY VALERIY SHEVCHUK «THE HOUSE ON THE MOUNTAIN»

*The article deals with the comparative aspect of the peculiarities of the modification of the «heavenly road» motif in the novels of V. Shevchuk «The house on the mountain» and V. Danilenko «Love in the Baroque Style». The image of the road is one of the dominant myths developed by Ukrainian writers in the second half of the twentieth century. The creativity of the two writers is distinguished by folklore-mystical, baroque, parable, gothic, historical character, as well as gravitating to the artistic reception of ancient Ukrainian monuments and interpretation of mythologists.*

*In the novel-ballad of V. Shevchuk, the image of the road appears as a path that heroes overcome throughout their lives. For the most part, the «blue or heavenly road» represents the realm of the eternal, is the mortal way, crossing into the otherworld, symbolizes the transition of man from the world of the living to the world of the dead, also this motif symbolizes the search for the inner essence of man, his true «I», the true value of life. and, accordingly, a way of psycho-intuitive knowledge of one's own character.*

*The contemporary prose writer V. Danylenko considers himself an extension of V. Shevchuk's traditions, he emphasizes on a certain identity of his creative manner with the aesthetics of Valery Shevchuk. V. Danilenko expands the thematic horizons of the novel genre, diversifies the expressive means and forms of realization of artistic material, encourages the reader to philosophical and psychological reflections. All of these content and formative components are combined in the text of the novel «Love in the Baroque style» due to the compositional reception of the road: the architect Valery Koladevich helps the mysterious woman Yulia Marinchuk to unravel the crossword left by her late husband. In solving the mysteries and traveling in Kiev, the protagonist learns about himself, thinks about life, thinks about the value of talent and relationships between man and woman. It turns out that this is the path of Valery Koladevich to death: as a fairy-tale hero, he passes the tests prescribed for him by death in order to know himself and thus to rise above everyday life.*

*It is concluded that the motive of the «heavenly road» in V. Danylenko's novel «Love in the Baroque Style» is the main compositional technique: it acts in the meaning of the life path of the main character; his movement to death, in the course of which the character of his true essence and understanding is realized. existential problems, as well as finding one's self. In V. Shevchuk's novel «The house on the mountain», the motive of the road is a meaningful symbol: for some heroes it represents the peace of mind, happiness, search for the essence of existence, for others - pain, loss, fears and disappointment.*

**Key words:** *motive, road, symbolism, existential problems, poetics.*

**Постановка проблеми.** Архетипний образ дороги належить до першообразів людської культури й колективного підсвідомого: дорога виступала горизонтальною проекцією Світового Дерева, адже також поєднувала три світи: небесний, земний і потойбічний. В українській культурі образ дороги постає не лише як спосіб для переміщення в просторі, а й у значенні «ритуального і сакрально значимого локусу, що має багатозначну семантику і функції» (Левківська, 1999: 125).

Образ дороги є одним із домінантних міфобразів, які розроблялися українськими письменниками у другій половині ХХ ст. у контексті актуалізованого дискурсу барокової літератури, у межах якого простежуються активне звернення письменників до різних міфологічних тем, вільне використання мотивів і сюжетів міфології. Як зазначає Н. Хомеча, «мотив дороги, блукання допомагає реалізувати барокову ідею динамізму, що долає хаос» (Хомеча, 2002: 61).

У цьому контексті особливий інтерес викликає творчість представників житомирської прозової школи – В. Шевчука і В. Даниленка, що вирізняється фольклорно-містичним, бароковим, притчевим, готичним, історичним характером, а також тяжіє до художньої рецепції давньоукраїнських літературних пам'яток та інтерпретації міфологем.

Це дає їм змогу поєднати давнє архаїчне мислення людини з індивідуально-авторською міфотворчістю в художньому творі і, відповідно, створити авторську філософсько-світоглядну концепцію, яка потребує декодування читачами й дослідниками через прочитання окремих її складників.

**Аналіз досліджень.** Студіювання літературознавчих праць із проблеми дослідження дало підстави зробити висновок, що художні твори і світоглядні засади творчості представників житомирської прозової школи стали предметом дослідження П. Білоуса, В. Даниленка, О. Юрчук. Сучасні науковці (С. Андрусів, Т. Бледних, М. Жулинський, Н. Кобилко, Р. Мовчан, М. Павлишин, М. Слабошпицький, Л. Тарнашинська) вивчали стильові, жанрові, сюжетно-композиційні особливості романів В. Шевчука. Змістові і формотворчі складники художніх творів В. Даниленка аналізували І. Бабич, І. Богдан-Терещенко, Н. Зборовська, Н. Козачук, Я. Поліщук, В. Терлецький, Т. Трофименко, Н. Яблонська. Особливості репрезентації мотиву дороги, зокрема й часопростору загалом, в українській літературі досліджували І. Борисюк, Д. Коваленко, Н. Копитянська, В. Коркішко, Н. Хомеча тощо.

**Мета статті** – охарактеризувати символіку та змістове наповнення мотиву «небесної дороги» у

романах В. Шевчука та В. Даниленка, вирізнити спільні та відмінні ознаки, враховуючи творчі напрацювання науковців.

**Виклад основного матеріалу.** Важливим для розгляду мотиву «небесної дороги» є, насамперед, тлумачення самого поняття «мотив» у літературознавстві. Зокрема, прийнятною є думка Т. Кушнірової (Кушнірова, 1999), що мотив у літературі – це формально-змістова одиниця, що є складником фабули і рушієм сюжету, засобом розкриття характерів і вираження ідейного задуму митця. Дослідниця наголошує, що мотив як семантична одиниця тісно пов'язаний із темою літературного твору, яка є більш широким поняттям, а мотив фактично є її реалізацією через певні смислові складники. Мотив має певну конкретну оболонку (словесну, характерологічну або ситуативну визначеність, текстову оформленість; це може бути якесь слово, деталь, явище, образ тощо), про яку автор час від часу нагадує (Кушнірова, 1999: 7). Для кожної епохи чи літературної течії характерні свої комплекси мотивів; водночас виділяють т. зв. традиційні чи вічні мотиви, які є наскрізними для літератури впродовж усього її розвитку. Саме до таких і належить мотив дороги, який ще в архаїчній моделі світу виступає головним способом освоєння простору, своєрідною межею між «своїм» і «чужим» простором. Якщо «свій» простір – це рідна домівка, то «чужий» розпочинався «за порогом хати, коли перед людиною пролягала дорога» (Кобилко, 2014: 15). В. Шевчук в інтерв'ю зазначав, що міфологема дороги – «це життєвий шлях, стежка для втечі з дому (ескапізм), духовні мандри, житейська колотнеча... Дім обов'язково єднається з дорогами, стежками, без них він мертвий» (Монахова, 2007: 2).

У романі-баладі письменника «Дім на горі» образ дороги постає як шлях, який долають герої протягом життя: «Мали пройти по тій дорозі десять років. Через рік до них прилучиться на їхньому шляху ще один супутник, і наприкінці десятого року стане їх семеро» (Шевчук, 2013: 81). Дорога, на думку Марії Яківни, це й є саме життя, героїня стверджує: «Все життя, яке минає, синку, – це окремі сценки й картини, обличчя й епізоди. Ми їх стільки розгубили по дорозі! Але є одне... це наша присутність у всьому. Наша присутність – це й є та дорога» (Шевчук, 2013: 158). Коли ж людина сходить зі шляху, яким простує, вона помирає: «Кінець Микола відчує пізніше, коли вибиратиметься з дороги» (Шевчук, 2013: 81). Подекуди герої твору, як, наприклад, Галя, наділені здатністю бачити свої майбутні дороги, тобто своє подальше життя: «Було щось старече в

тому її погляді, бо тільки так можна було побачити дорогу в десять літ, що лежала перед нею. Побачила вона обличчя сина, який народиться через дев'ять місяців після цієї ночі, і відчула в очах, руках, у спині та в плечах утому від усієї тієї роботи, яку їй доведеться зробити, щоб утримати родину: стару, себе й сина» (Шевчук, 2013: 128). Отже, образ дороги в романі-баладі «Дім на горі» передусім символізує собою життєвий шлях, яким має йти персонаж, а також звершення і досягнення людини, перешкоди на її шляху, систему цінностей, до яких вона має прагнути.

Частково у творі образ дороги поєднується з колористичними епітетами, серед яких найпоширенішим є «синій». Мотив «синьої дороги» набуває різного значення у творі, зокрема Н. Кобилко стверджує, що синя дорога в першій частині роману В. Шевчука виступає символом пошуку внутрішньої сутності людини, її власного «я», істинної цінності життя (Кобилко, 2014: 77). Як приклад можна розглядати життя Хлопця, який уві сні побачив синю дорогу, що стала початком його мандрів, у процесі яких він шукає себе, пізнає справжню сутність життя, а в результаті здобуває гармонію і внутрішній спокій. Символічним початком чогось нового і незвіданого, передвісником материнства постає синя дорога й для Галі, оскільки саме на основі своїх візій жінка усвідомлює, що вона вже не сама, що на ній лежить відповідальність за нове крихітне життя: «Синя дорога текла й текла в просторінь. Ішли по ній невиразні, наче в туман закутані, тіні; довкола, як зорі, плавали людські лиця, а поперед усього ясніло, випромінюючи гостре світло, велике прозоре тіло. До нього й простували всі ті тіні, що їх побачила Галя, летів туди й великий сірий птах у сірому костюмі, лакованих туфлях і в солом'яному капелюсі. Галя мовчки благословила їх і мала на те право, адже матір'ю вона ставала, творителькою життя і його охоронницею» (Шевчук, 2013: 138). Марія Яківна уві сні теж бачить синю дорогу, по якій вона йшла зі своїм чоловіком Іваном: дорога символізує їхню молодість і взаємне кохання, яке вони змогли пронести через усе життя. Отже, можна дійти висновку, що синя дорога постає у значенні духовних пошуків для кожного героя, усвідомлення справжніх життєвих цінностей і пізнання себе, своїх прагнень і свого призначення.

Однак здебільшого в романі В. Шевчука «Дім на горі» образ «синьої дороги» уособлює сферу вічного – «світ колишніх людей та відлетіле життя» (Шевчук, 2013: 216). Це пов'язано, насамперед, з українською міфологією, у якій синій барви

надавали містичних ознак. Зокрема В. Войтович зазначав, що в етнокulturі наших предків синій колір «пов'язаний із «тим світом», із місцем перебування нечистої сили і виступає як атрибут «чужого» простору. Поряд із чорним кольором синій ототожнюється як колір смерті, трауру (Войтович, 2002: 456). Саме такого значення в романі В. Шевчука «Дім на горі» набуває подекуди образ «синьої дороги»: вона постає як смертна путь, переправа в потойбічне життя, символізує перехід людини зі світу живих у світ мертвих. Наприклад, «синьою дорогою» відходить Микола у той світ: *«Не дійшов туди тільки на десяток кроків. Застрочив кулемет і перерізав його, наче дерево. Він зігнувся, наче хотів щось роздивитись у ногах, і побачив, що в ногах його горять зорі. Побачив себе на незнайомій синій дорозі й рушив повільно по ній до круглого прозорого тіла, яке засвітилося раптом попереду»* (Шевчук, 2013: 81). Згодом цією дорогою він прийде до вікна своєї вдови Олександри провідати родину: *«Пізніше він пройде по цій дорозі ще раз. Єдиний раз, коли йому буде треба підійти до вікна своєї колишньої домівки й зазирнути туди, щоб побачити зворушливу трапезу своєї родини. Не перешкодить їм, а тихо відійде...»* (Шевчук, 2013: 45).

На «синій дорозі» герої роману можуть зустріти всіх родичів і близьких, які відійшли в той світ: *«Вряди-годи озиралися вони на синю дорогу, по якій йшов Микола, приставляли долоні дашком і вдивлялися. Але тут не було в нього знайомих облич – залишив їх позаду, у тій справжній хаті, а ще вони були в тій прозорій кулі, до якої простував. Знав: чекає там на нього малий хлопець – брат, і ступне йому назустріч молодий батько, куди молодший за нього. Триматиме він під руку зовсім стару його матір, їм не буде ніякого діла до тої великої поміж себе різниці»* (Шевчук, 2013: 43). Синю дорогу у своїх спогадах бачить і Марія Яківна, відчуючи, що скоро нею піде й вона: *«Синю дорогу побачила вона і високого, чорноволосого, вусатого чоловіка на ній. Чоловік той озирався до неї, немов зважувався: пізнавав її чи ні... Побачила на тій дорозі ще двох: дочку свою та її чоловіка. Дочка була в такому віці, як тепер Галя, і майже нагадувала Галя. Чоловік її теж був високий і темноволосий, але за дружину свою старший. Простягли там, на синій дорозі, руки одне до одного і з'єдналися.*

*– Ти вже мені вибач, але я таки дочекаюся дівчинки, – сказала вона своєму чоловікові на тій синій дорозі, і він, розуміючи, ствердно їй кивнув»* (Шевчук, 2013: 189).

Н. Кобилко зазначає, що В. Шевчук часто наділяє образ дороги гротескними, страхітливими

характеристиками (Кобилко, 2013: 78), наприклад Оксана бачить сон, який викликає в неї почуття жаху, відчаю, страху перед невідомістю, безвихідь: *«Вона йшла по якійсь синій дорозі, біля неї поруч ступав, накульгуючи, батько, і йшли вони до крихітного будиночка, на порозі якого сиділа стара як світ бабуся. ... Їй стало страшно на тій дорозі, хоча вона добре знала, що то за шлях – світ колишніх людей та відлетіле життя»* (Шевчук, 2013: 276–277). У цьому фрагменті синій шлях слугує переправою для предків із потойбіччя в сновидіння героїні. Цікаво, що Оксані наснилися померлі родичі саме тоді, коли до неї почав прилітати загадковий гість. Розуміємо, що вони не бажають їй лиха, а прагнуть застерегти від помилок, які можуть зруйнувати життя, попередити про небезпеку, захистити. Синя дорога у цьому фрагменті виступає містичним символом єднання поколінь, нерозривності родинних зв'язків, містком між минулим і сучасним.

У романі В. Шевчука «Дім на горі» мотив синьої, чи небесної, дороги постає у значенні символу пошуку внутрішньої сутності людини, її справжнього «я», істинної цінності життя і, відповідно, способу психо-інтуїтивного пізнання власної долі персонажами. Окрім того, вона асоціюється зі смертю, потойбічним життям, до якого наближається кожна людина, що також свідчить про переосмислення нею цінностей, усвідомлення швидкоплинності життя і свого призначення. Саме на синій дорозі можна зустріти своїх померлих родичів або побачити майбутнє, а отже, усвідомити зв'язок поколінь чи отримати якусь підказку, що теж є шляхом до самоусвідомлення і прозріння.

Сучасний прозаїк В. Даниленко вважає себе продовжувачем традицій В. Шевчука, він акцентує на певній ідентичності своєї творчої манери «з естетикою Валерія Шевчука, вихованого на культурі готики, бароко та містиці давніх українських філософів» (Література, 2006: 5). Водночас літературознавці наголошують на тому, що В. Даниленко розширює тематичні обрії романного жанру, урізноманітнює виражальні засоби й форми реалізації художнього матеріалу, спонукає читача до філософських та психологічних рефлексій (Яблонська, 2016: 232). Ці слова безпосередньо стосуються його роману «Кохання в стилі бароко», щодо якого Н. Яблонська зазначала, що часова й просторова багатовимірність, яку створює автор в романі, стає площиною для екзистенційних відкриттів героя. Вона акцентує на двовимірному просторі (реальність та потойбіччя), тривимірному часі (минуле – теперішнє – майбутнє), амбівалентному і водночас «герметичному» художньому

світі (дійсне – умовне, гармонія – хаос, психологічне – фантастичне, іронічне – таємниче), вставних новелах-історіях, розгорнутих містичних й екзистенційно-філософських мотивах, які інтегруються у цілісний текст за допомогою кінематографічного монтажу та композиційної мозаїчності (Яблонська, 2016: 234).

Усі зазначені змістові і формотворчі компоненти поєднуються в тексті роману завдяки композиційному прийому дороги: архітектор Валерій Колядевич допомагає загадковій жінці Юлії Маринчук розгадати кросворд, який залишив її покійний чоловік. Розгадка цього кросворду обертається навколо тринадцяти проклятих місць Києва і символізує життя Колядевича. Роман сповнений містики і зв'язків із потойбіччям: письменник приводить героїв до Будинку невітійної вдови, Будинку з химерами, Будинку з Каріатидами, аптеки з атлантами на вулиці Саксаганського. Уже під час розгадування першої загадки кросворду («Родичка тих, що сидять біля вікна з очима, змащеними фарбою зеленого будинку, вразила стару поміщицю в саме серце, заклавши в її свідомість думку про скору смерть, бо так захотілося качуру з носом папуги ара») (Даниленко, 2009: 32)) з'являються згадки про смерть, передчуття чогось трагічного. Герої потрапляють до будинку Вишневої на Подолі, що пов'язаний із Зеленим будинком із котами, які, будучи ритуальними тваринами, стають провідниками між світом реальним та містичним. Подібними пунктами в романі є також міст Патона, де часто відбуваються аварії, забутий Зелений театр, замурована брама Заборовського та Лиса гора, яка здавна вважалася місцем відьомських шабашів: «У підземеллях Лисої гори є перелаз на той світ, який з'єднує світ живих і мертвих. Колись у Вальпургієву ніч на Лису гору зліталися відьми з усієї Європи і збиралися померлі розпутні жінки. Через цей перелаз до нас проникають духи добра і зла» (Даниленко, 2009: 46). Указані локуси є ніби переправами з потойбічного в реальний світ, а мандрівка героїв, з одного боку, наближає їх до розгадки кросворду, а з іншого – репрезентує проміжний, випробувальний етап життя героя між різними світами.

Розгадуючи загадки й мандруючи Києвом, Валерій Колядевич пізнає самого себе, осмислює життя, розмірковує про цінність таланту й стосунки між чоловіком і жінкою, тобто здійснює психо-інтуїтивне пізнання себе і світу. Із цього приводу В. Топоров пише, що дорога метафорично може означати й лінію поведінки (особливо часто моральної, духовної), своєрідний звід правил, закон, вчення, свого роду віровчення, релігію (Топо-

ров, 1983: 286). Тобто цю мандрівку можна інтерпретувати як осмислення героєм власного життєвого шляху, вона трансформується в метафору життя, що супроводжується процесом пошуку себе й відповідей на екзистенційні питання, що є основою для творення власного «я».

Урешті, виявляється, що це дорога Валерія Колядевича до смерті: як казковий герой, він проходить випробування, загадані йому смертю, з метою пізнати себе і в такий спосіб вивищитися над буденним життям, досягнути слави: «Іноді смерть прибирає подобу молодої жінки, щоб забрати найталановитішого чоловіка ... Якщо слава приходить за життя, то іноді помилково заходить не в ті двері. Якщо слава приходить після смерті, то завжди приходить за адресою. Кожне покоління має великі постаті, але їхня велич не завжди помітна сучасникам. Буденщина створює багато метушні, в якій губляться великі люди. І коли повинь суєти спаде, залишаться вершини» (Даниленко, 2009: 183).

Юлія Маринчук є подобою смерті архітектора Валерія Колядевича: впродовж твору він постійно натрапляє на якісь підказки, наприклад йому наснилася Юлія, котра купила для нього великий будинок, в якому він житиме. Спустившись на прохання Юлії до погребу, він «побачив батька з чаркою горілки. – Ти вже прийшов? – зрадив батько» (Даниленко, 2009: 166). Оскільки в реальності батько Колядевича вже помер, то цей сон є ніби передчуттям: Юлія – провісниця смерті, котра відведе Колядевича в потойбіччя, символом якого виступає погреб. Отже, навіть у снах головного героя образ дороги постає у значенні шляху в потойбіччя.

Загалом архітектор ніби постійно відчуває наближення смерті, зокрема він неодноразово зауважує: «...Не люблю, коли в спину дихає смерть» (Даниленко, 2009: 27) чи «Не знаю, як у тебе, а в мене таке передчуття, що як тільки я це розгадаю, все закінчиться або весіллям, або чимсь жахливим» (Даниленко, 2009: 225). Отже, можемо говорити про інтуїтивне пізнання героєм свого майбутнього, передчуття кінця свого земного життя. Із цього приводу Юлія наголошує, що саме життя є дорогою до смерті, а отже, шляхом пізнання себе: «У кожній людині схована смерть, тому пізнання себе – це пізнання своєї смерті» (Даниленко, 2009: 150). На шляху до власної смерті Колядевич позбавляється егоцентричності та самозакоханості, владності та тиранічності, на поверхню виходять справжні, раніше приховані риси його особистості: чутливість, вразливість, імпульсивність.

**Висновки.** Мотив «Небесної дороги» у романі В. Даниленка «Кохання у стилі бароко» є основним композиційним прийомом: він виступає у значенні життєвого шляху головного героя, його руху до смерті, в процесі якого відбувається пізнання персонажем своєї справжньої сутності й осмислення екзистенційних проблем, а також пошук власного «я».

У романі-баладі В. Шевчука «Дім на горі» мотив дороги є багатозначним символом: для одних героїв вона уособлює душевний спокій, щастя, пошук сутності існування, для інших – біль, втрати, страхи й розчарування. «Синя дорога» виступає як шлях до пізнання справжньої сутності життя, символ пошуку себе; частково у творі дослі-

джуваний мотив асоціюється зі смертю, наближенням до потойбічного життя, що також свідчить про переосмислення людиною своїх цінностей, усвідомлення свого призначення. У творі В. Шевчука досліджуваний мотив набуває ширшого тлумачення порівняно з романом В. Даниленка, вбирає в себе більший спектр значень, що загалом пов'язано зі світоглядною концепцією і мистецьким задумом автора, а також із його закоріненістю у фольклорно-міфологічні традиції українського народу й рецепцією барокової літератури.

Перспектива подальших досліджень полягає у порівняльно-зіставних студіях, присвячених репрезентації мотиву дороги в інших творах В. Шевчука й В. Даниленка.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Войтович В. М. Українська міфологія. Київ : Либідь, 2002. 662 с.
2. Даниленко В. Кохання в стилі бароко. Львів : Піраміда, 2009. 300 с.
3. Коваленко Д. О. Моделювання образів часопростору в сучасному українському романі : дис. ... канд. філ. наук : 10.01.01 ; Інститут літ-ри ім. Т. Г. Шевченка НАН України, Київ 2018.
4. Кобылко Н. А. Реальний і міфологічний хронотоп дороги в романі Валерія Шевчука «Дім на горі». *Наукові записки ХНПУ ім. Г. С. Сковороди*. 2014. Вип. 2(78). Ч. II. С. 74–81.
5. Кобылко Н. А. Міфологема «дорога» в українському фольклорі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*. 2014. № 9. С. 15–17.
6. Кушнірова Т. В. Мотив як літературознавча категорія: ознаки і типологія. *Вісник Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*. 2004. Вип. 1(34). С. 3–11.
7. Левкиевская Е. Е. Дорога. Славянские древности. *Этнолингвистический словарь*. Москва, 1999. С. 124–129.
8. Література після падіння залізної стіни... Розмова Мартина Пастушака з Володимиром Даниленком. *Кур'єр Кривбасу*. 2006. № 200 (липень). С. 3–10.
9. Монахова Т. Концепти «Дім» і «Дорога» у творах Валерія Шевчука: коментар письменника. *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2007. № 1. С. 90–92.
10. Топоров В. Н. Пространство и текст. *Текст: семантика и структура*. Москва : Наука, 1983. С. 227–285.
11. Хомеча Н. Діалог епох: українське бароко і постмодернізм («Екзотичні птахи і рослини» Ю. Андруховича). *Слово і Час*. 2002. № 11. С. 59–64.
12. Шевчук В. Дім на горі. Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2013. 600 с.
13. Яблонська Н. Романістика В. Даниленка в контексті художніх шукань великої прози початку XXI ст. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Філологічні науки. Літературознавство»*. 2016. № 1(326). С. 232–237.

### REFERENCES

1. Voytovych V.M. Ukrayins'ka mifolohiya [Ukrainian mythology]. Kyiv: Lybid, 2002. 662 p. [in Ukrainian].
2. Danylenko V. Kokhannya v styli baroko [Baroque Love]. Lviv: Pyramid, 2009. 300 p. [in Ukrainian].
3. Kovalenko D. O. Modelyuvannya obraziv chasoprostoru v suchasnomu ukrayins'komu romani [Modeling of Time Space Images in Contemporary Ukrainian Novel]: Diss. Cand. Phil. Sciences: 10.01.01 / Institute of Lit.-Rys. TG Shevchenko NAS of Ukraine, Kyiv 2018. [in Ukrainian].
4. Kobylko N. A. Real'nyu i mifolohichnyy khronotop dorohy v romani Valeriya Shevchuka «Dim na hori» [Real and mythological chronotope of the road in Valery Shevchuk's novel «House on a Mountain»]. Scientific notes of KhNPU them. G.S. Skovoroda. 2014. Vol. 2 (78), Part II. Pp. 74 – 81. [in Ukrainian].
5. Kobylko N. A. Mifolohema «doroha» v ukrayins'komu fol'klori [Mythologem «road» in Ukrainian folklore]. Scientific Bulletin of the International Humanities University. Series: Philology. 2014. №9. Pp. 15 – 17. [in Ukrainian].
6. Kushnirova T. V. Motyv yak literaturoznachna katehoriya: oznaky i typolohiya [Motive as a literary category: features and typology]. Bulletin of Poltava State Pedagogical University named after VG Korolenko. 2004. Vol. 1 (34). Pp. 3 – 11. [in Ukrainian].
7. Levkyevskaya E. E. Doroha. Slavyanskyye drevnosty [Road. Slavic Antiquities]. Ethnolinguistic Dictionary. Moscow, 1999. pp. 124 – 129. [in Russian].
8. Literatura pisylya padinnya zaliznoyi stiny... [Literature after the fall of the iron wall ...]. Martin Pastushak's conversation with Vladimir Danylenko. Courier of Kryvbas. 2006. No. 200 (July). Pp. 3–10. [in Ukrainian].
9. Monakhova T. Kontsepty «Dim» i «Doroha» u tvorakh Valeriya Shevchuka: komentar pys'mennyka. [Concepts of «House» and «Road» in the works of Valery Shevchuk: commentary of the writer]. Ukrainian language and literature in secondary schools, high schools, lyceums and colleges. 2007. № 1. P. 90 – 92. [in Ukrainian].

10. Toporov V. N. Prostranstvo y tekst. Tekst: semantyka y struktura [Space and text. Text: semantics and structure]. Moscow: Science, 1983. P. 227 – 285. [in Russian].
11. Khomecha N. Dialoh epokh: ukrayins'ke baroko i postmodernizm («Ekzotychni ptakhy i roslyny» YU. Andrukhovycha) [Dialogue of the Epochs: Ukrainian Baroque and Postmodernism («Exotic Birds and Plants» by Yu. Andrukhovych)]. Word and Time. 2002. №11. Pp. 59 – 64. [in Ukrainian].
12. Shevchuk V. Dim na hori [House on the mountain]. Kiev. A-BA-BA-HA-LA-MA-HA, 2013. 600 p. [in Ukrainian].
13. Yablonskaya N. Romanistyka V. Danylenka v konteksti khudozhnikh shukan' velykoyi prozy pochatku XXI st. [The Novel of V. Danylenko in the Context of Artistic Search for Great Prose of the Beginning of the 21st Century]. Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Eastern European National University. Series: Philological Sciences. Literary Studies. 2016. № 1 (326). Pp. 232 – 237. [in Ukrainian].

УДК 821.111-342

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208736>**Інна ПОДГУРСЬКА,**

orcid.org/0000-0001-9092-5282

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри практики англійського усного і писемного мовлення

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

(Харків, Україна) [inna.podhurska@gmail.com](mailto:inna.podhurska@gmail.com)

## ПРОБЛЕМА АВТОРА ТА АВТОРСЬКОЇ МОДАЛЬНОСТІ В РОМАНІ МАРГАРЕТ ЕТВУД «ОПОВІДЬ СЛУЖНИЦІ»

Статтю присвячено аналізу основних методологічних засобів реалізації авторської позиції й образу автора в антитоталітарному романі відомої канадської письменниці Маргарет Етвуд «Оповідь служниці». Особлива увага звертається на специфічні прояви функціонування образу автора в антитоталітарному творі. Аналізуються загальні для жанру антиутопії та властиві саме перу письменниці авторські засоби реалізації авторської позиції. Виявлено, що авторська суб'єктивність у романі проявляється майже на всіх рівнях тексту. Найбільшою мірою вона представлена в образній системі твору, що тісно пов'язана із семантикою кольору. Встановлено, що експліцитні та опосередковані прояви авторської модальності можна знайти і в образній системі твору: у кольорових характеристиках, звуках, запахах і на дотик.

Простежено вплив авторського вибору форми нарації в літературному тексті як одного з найкращих інструментів для встановлення контакту з читачем і репрезентації авторської позиції. Роман написано у формі щоденника, і оповідання від першої особи дає змогу відчувати емоційну глибину художнього твору та зазирнути у внутрішній світ головної героїні, подивитися на події, що відбуваються, її очима. А враховуючи, що автор та герой завжди синкретичні і знаходяться в суб'єктивних відносинах, що підкреслює їхню внутрішню єдність, така форма оповідання дає змогу побачити події з точки зору самої авторки.

Зроблено висновок, що Маргарет Етвуд слідує літературній традиції і використовує загальні для жанру антиутопії засоби реалізації авторської позиції, такі як портрет, пейзаж, кольорова і звукова семантика. При цьому наголошується, що вдалим новаторством письменниці є домінування біблійних мотивів у романі-антиутопії, що підкреслює теократичну природу будь-якого тоталітарного режиму.

**Ключові слова:** канадська література, Маргарет Етвуд, авторська модальність, образність, антитоталітарна література, жіночі образи в літературі.

**Inna PODHURSKA,**

orcid.org/0000-0001-9092-5282

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at Practice of English Oral and Written Speech Department

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

(Kharkiv, Ukraine) [inna.podhurska@gmail.com](mailto:inna.podhurska@gmail.com)

## THE PROBLEM OF AN AUTHOR AND AUTHOR'S MODALITY IN THE NOVEL "THE HANDMAID'S TALE" BY MARGARET ATWOOD

The article deals with the study of the main methodological means of the author's position and image of the author implementation in the anti-totalitarian novel "The Handmaid's Tale" by the well-known Canadian writer Margaret Atwood. Emphasis is given to the specific manifestations of the author's image functioning in an anti-totalitarian literary work. Both common for the dystopian genre and author's own peculiar means of realizing the author's position are analyzed. It has been revealed that author's modality in the novel is manifested at nearly all the levels of the text. It is mainly represented in the imagery of the work closely related to the semantics of color. It is proved that explicit and indirect expressions of the author's modality can be found in different imagery systems of the work: in color, visual, sound and touch characteristics.

The influence of the author's choice of the narrative form in the literary text as one of the best ways of establishing a good contact with the reader and presentation of the author's position is traced. The novel is written in the form of a diary, and the first-person narrative enables the reader to feel the emotional depth of the literary work and look into the inner world of the protagonist, looking at the events that take place through her eyes. Considering the fact that an author and a character are always syncretic and have subjective interrelation, which emphasizes their inner unity, this form of storytelling provides an opportunity to see events from the author's perspective.

The outcome of the research is that Margaret Atwood follows the artistic traditions and uses common dystopian means of author's modality implementation, such as: a portrait, a landscape, color and sound semantics. It is pointed out that the successful and innovative approach of the writer is in the predominance of biblical motives in the anti-utopian novel, which emphasizes the theocratic nature of any totalitarian regime.

**Key words:** Canadian literature, Margaret Atwood, author's modality, imagery, anti-totalitarian literature, images of women in literature.



**Постановка проблеми.** Проблема автора й авторської модальності є однією з важливих і актуальних у сучасному літературознавстві, тому що її вирішення є ключовим для розуміння ідейно-художньої концепції будь-якого літературного твору. Постає автор завжди знаходить своє відображення в його творі, як у експліцитних виявленнях думок, ідей і позиції письменника, так і імпліцитно, іноді проти волі самого автора. На всіх рівнях художньої реальності – від сюжетно-композиційної організації тексту до мови – тією чи іншою мірою маніфестовано особисте ставлення автора до життя, його вистраждану життєву позицію. Саме тому ідентифікація авторської позиції, ставлення письменника до героїв і подій є дуже важливим складником для розуміння твору в його цілісності, в єдності його змісту та форми.

**Аналіз досліджень.** Роману відомої сучасної письменниці канадського походження Маргарет Етвуд «Оповідь служниці» присвячено достатню кількість наукових досліджень. Більшість із них опубліковано в університетах Європи та Північної Америки. Вагомий внесок у дослідження жанрової специфіки роману зробили такі зарубіжні науковці, як Р. Нісчик, Д. Попеску, М. Рейнольдс, Б. Рігней тощо, які наголошували на необхідності вивчення впливу авторського вибору форми нарації в літературному тексті як одного з найкращих інструментів для встановлення контакту з читачем і репрезентації авторської позиції.

Професорка німецького університету і відомий літературознавець Р. Нісчик звертає увагу на вплив гендерного аспекту на форму та зміст творів М. Етвуд і стверджує, що гендер та жанрова специфіка її творів тісно пов'язані та зумовлюють вибір поетичних засобів. «Саме комбінація гендеру та жанру є головним складником пізнаваного стилю Маргарет Етвуд, який стирає межу між традиційними жанрами і відкриває їх по-новому» (Нісчик, 2010: 15).

У вітчизняному літературознавстві творчість письменниці стала об'єктом наукового дослідження значно меншою мірою. У своїх наукових студіях дослідники Н. Балан, М. Воронцова, Н. Овчаренко, Л. Романчук Ю. Чернова аналізують загальні характеристики найбільш відомих романів М. Етвуд на тлі розвитку специфічної канадської літературної традиції. Особлива увага приділяється авторським прийомам, що сприяють створенню лейтмотиву нещасливої жіночої долі як символу соціальних процесів у сучасному суспільстві. Розглядаються кольорова семантика творів, описання їжі, інтер'єру, використання в романах епіграфів та прийому «роман у романі».

Вищезазначені дослідження, на нашу думку, є ключовими для вивчення основних засобів реалізації авторської модальності в романі «Оповідь служниці». Але ця проблема не була предметом окремого ґрунтовного наукового дослідження, що зумовлює актуальність нашого наукового пошуку.

**Мета статті** – аналіз основних методологічних засобів реалізації авторської позиції й образу самого автора в антитоталітарному романі Маргарет Етвуд «Оповідь служниці». Досягнення поставленої мети можливо здійснити шляхом: виявлення і дослідження проявів авторської модальності у романі «Оповідь служниці»; виявлення специфіки функціонування образу автора в антитоталітарному творі; виокремлення серед загальних для жанру антиутопії засобів реалізації авторської позиції тих, що притаманні саме перу письменниці.

**Виклад основного матеріалу.** На думку Ю. В. Чернової, романи М. Етвуд – «це блискуче поєднання глибоких сюжетів, резонансних персонажів та виразних мовних засобів. У кожному своєму творі письменниця намагається безжалісно розкрити найбільш характерні аспекти канадського суспільства» (Чернова, 2019: 94). Роман «Оповідь служниці», події якого відбуваються в Америці і відносяться до недалекого і досить імовірного майбутнього, не став винятком.

Державний переворот у країні призвів до утворення жорстокого кастового теократичного патріархального суспільства республіки Гілеад (*Gilead*) й до гнітючої безправності жінок, які розділені на касту, до найнижчої з яких належить головна героїня роману, «служниця» Фредова (*Offred*, тобто «та, що належить чоловіку на ім'я Фред»). Жінка втрачає сім'ю, роботу, свободу й власне ім'я і стає безмовною рабинею, річчю в сім'ї високопоставленого Командора. Такі, як вона, використовуються як інкубатори для безплідних дружин командорів і можуть бути передані з однієї сім'ї до іншої. Уніформа служниць – білий капелюх із широкими полями й багряний плащ – стала кричущим символом пригноблення жінок.

Із перших же рядків відчувається прагнення письменниці максимально виявити своє ставлення до подій, що зображуються, навіть через інтертекст. Тому, як і багато інших творів М. Етвуд, «Оповідь служниці» розпочинається з епіграфу, навіть із декількох, більшість з яких – це біблійні цитати. І це не дивно, бо все в республіці Гілеад базується на біблійних принципах. Але тим більшим стає контраст. Проводячи паралель між біблійними подіями й персонажами та жорстокою реальністю, де, керуючись заповідями

Господніми, людей принижують, змушують страждати і навіть вбивають, авторка демонструє неприпустимість фанатичного слідування канонам будь-якої віри.

Таку ж функцію виконують численні зноски, які, нібито пояснюючи реалії новітнього суспільства, насправді демонструють абсурдність нової системи: назви вулиць, установ, крамниць – усе має своє відбиття в Біблії. Крамниця, де служниці купують сукні, має назву «Польові лілеї» (*Lilies of the Field*) згідно з біблейським віршем *Consider the lilies of the field, how they grow; they toil not, neither do they spin (Matthew 6:28)*. Крамниця продовольчих товарів має назву «Молоко і мед» (*Milk and Honey*) згідно з біблейським віршем: *And I have come down to deliver them out of the hand of the Egyptians and to bring them up out of that land to a good and broad land, a land flowing with milk and honey... (Exodus 3:7)*. Усі бесіди та рутинні дії людей також до абсурду теократичні.

Прояви авторської модальності у художньому творі також знаходять своє відображення у суб'єктних та позасуб'єктних (за термінологією Б. О. Кормана) формах організації тексту. Як суб'єктну форму для свого роману авторка вибирає нарацію від першої особи, яка дає змогу відчувати емоційну глибину оповіді. Роман написано у формі щоденника, який веде головна героїня, але веде його не на папері, бо паперу, як і книг, більш не існує і писати немає на чому. Тому, сподіваючись, що хоча б хтось почує її мовчазний крик, і навіть звертаючись до потенційного читача, вона з розпачем розуміє, що все це марно. Така форма оповідання дає змогу зазирнути у внутрішній світ головної героїні і подивитися на події, що відбуваються, її очима. А враховуючи, що автор та герой завжди синкретичні і знаходяться у суб'єктних відносинах, що підкреслює їхню внутрішню єдність, така форма оповідання дає змогу побачити події очима самої авторки.

Незважаючи на відсутність авторських ремарок у тексті, що написаний від першої особи, ми не відчуваємо браку проявів авторської позиції в романі. Ми погоджуємося з Ю. В. Черновою, що стиль М. Етвуд характеризується короткими незакінченими реченнями, які, однак, «надовго вриваються в пам'ять» (Чернова, 2019: 95). Саме у ці фрази, «відчekanені» головною героїнею, авторка вкладає свої найбільш сокровенні думки: *I try not to think too much. Like other things now, thought must be rationed. There's a lot that doesn't bear thinking about. Thinking can hurt your chances, and I intend to last.*

Авторська позиція, співчуття, бажання допомогти головній героїні репрезентовані в словах

старшої жінки, яка з'являється лише в спогадах головної героїні і дає поради, як вижити в суспільстві, в яке потрапить майбутня служниця. Це тітка Лідія, яка в інтернаті для майбутніх служниць готує жінок до виконання їхньої місії, як раніше готували дівчат у балетній школі: *We were a society dying, said Aunt Lydia, of too much choice; There is more than one kind of freedom, said Aunt Lydia. Freedom to and freedom from. In the days of anarchy, it was freedom to. Now you are being given freedom from.*

Важливою позасуб'єктною формою організації тексту є його система образів, яка активно формує читацьке сприйняття авторської концепції світу та людини. Герой завжди виступає однією з форм авторської свідомості. За допомогою майстерно пророблених образів М. Етвуд створює особливу, нетипову порівняно із загальноприйнятою етичну систему, яка спирається на свої власні моральні цінності, що навряд чи збігаються із загальнолюдськими. Через цю систему проходить і Командор як представник вищої касты, що стає мовчазним володарем і катом головної героїні, і його дружина, яка попри безглуздість свого існування продовжує мешкати під одним дахом із тією, хто став її німим докором і необхідністю водночас, і сама Оффред, яка змушена жити в умовах тотального контролю навіть із боку таких, як вона сама. Кожен у цій системі позбавлений власної волі і має підкоритися універсальним законам суспільства. Кожен є наглядцем і тим, за ким спостерігають. Єдина розвага слуг – пліткувати про своїх господарів, відчуваючи від цього свою значущість. Єдина розвага служниць – дивитися з жахом і водночас із задрістю на тіла повішених через порушення закону.

Колористика в романі є також важливим експресивним засобом, що несе глибоке художньо-ідейне та емоційне навантаження. По-перше, характерною є відсутність природного пейзажу і природних кольорів у романі, що підкреслює відірваність соціуму від природи, неприродність усього, що відбувається тут. Єдині осередки природи – це сади в багатих домах. Міський пейзаж також дуже невиразний і підтримує кольори, що є найбільш частотними у творі і стали ідейно-символічною колоративною основою твору: червоний, білий і чорний.

Натомість специфічне кольорове навантаження притаманне саме світу людей, де чітка ієрархія суспільства підтримується специфічною уніформною та кольорами. Особливе місце в романі займає невинний героїні червоний колір. Це колір уніформи служниць. Усе, крім крилець

їхнього головного убору, має бути червоним. Цей колір робить її недоторканною для всіх, окрім командора, дає їй певні свободи переміщення, але й робить полонянкою. У цьому одязі вона відчуває себе так, ніби її занурили в кров. Дійсно, червоний – це традиційно колір крові, вогню, революційного повстання. Цей колір споконвіку хвилював людей і викликав підвищене емоційне збудження або агресію. З іншого боку, у християнській традиції це – символ жертвовної крові Христа, яка була пролита заради спасіння людства. Відповідно, у романі, крім усіх заборон і перепон, які несе в собі червоний колір (червоні обмежувальні знаки на дорогах, стара стіна з червоної цегли, якою обмуровано Гілеад), він ще й символізує жертвовну місію служниць заради продовження людського роду.

Білий колір – це колір Ангелів (*the Guardians of the Faith*) – армії Гілеаду – та символ смерті, яку вони несуть. Це колір лікарняних палат, де попри закони природи намагаються репродувати нащадків вельмишановних сімей. Саме тому білий і червоний здебільшого зустрічаються поряд, символічно репрезентуючи ставлення автора до революції, агресії, насильства, бойових дій. А ще для головної героїні білий – колір сукні, в якій вона востаннє бачила свою доньку, перш ніж її назавжди забрали від неї і віддали в іншу родину. Це символ тієї болі, з якою вона згадує своє дитя, про долю якого нічого не знає.

Не менш цікавою є амбівалентна символіка чорного кольору. У Гілеаді цей колір відведено можновладцям, і Командор – один із них, тому його образ тісно пов'язаний із чорним кольором: чорний одяг, аксесуари, автомобілі. *Вікна у чорних фургонях тоновані, чоловіки на передніх сидіннях носять темні окуляри – подвійна темрява* (Етвуд, 2017: 28). Але водночас чорний колір у романі – не лише атрибут престижу, а й символ погребіння. Традиційно цей колір символізує зло, темряву, страждання, хворобу і смерть. Саме тому похмура тональність образу Командора створює певний настрій у сценах, де він з'являється, і підкреслює мертвовну холодність і бездушність людини, яка займає верхній щабель нового суспільства і вирішує долю простих людей.

Блакитний колір, що здавна асоціювався зі шляхетним походженням аристократії, стає головною ознакою образу Яснорада, дружини Командора. Її попелясто-блакитний халат, блакитні аксесуари, «блакитна талія» і навіть блакитний дим сигарет сприяють реалізації образу колись витонченої, а нині втомленої й немічної жінки, яка не може мати дітей і має терпіти у власному домі іншу,

яка має подарувати їй первістка. У християнській традиції це колір набожності та святості, такою й була Яснорада. Ще до появи Гілеаду вона вела християнські передачі на телебаченні і співала релігійних пісень. У ті часи вона була дуже привабливою й усміхненою. Нині ж, якщо проводити паралель з англійськими ідіомами *in a blue mood, to feel blue* – бути засмученим, прикро враженим, ми розуміємо, що цей колір репрезентує пригнічений емоційний стан жінки, можливо, навіть депресію, в якій вона знаходиться через усвідомлення безцільності свого теперішнього існування.

На контрасті персонажу Яснорада побудовано образи простих чоловіків і жінок – смаглявих робітників – які, як і в романі Дж. Оруела «1984», попри свою безправність через знаходження на нижчому щаблі суспільства є найжвавішими, повними життя героями, що здатні демонструвати справжні емоції. Ще більшим кольоровим контрастом усій оточуючій дійсності стають японські туристи, що гуляють містом. Їхні веселі жінки з яскравими губами, строкатими короткими спідницями й рожевим педикюром неначе холодний душ для всіх, хто їх бачить. Вони є кричущим нагадуванням про життя, яке було втрачене й яке все ще вирує за мурами Гілеаду.

Розкриттю авторської інтенції також сприяє глибокий аналіз аудіального наповнення просторової організації тексту. Особливо актуальним це є для жанру антиутопії, яка завжди замкнена просторово, відрізана від світу та зосереджена на собі (Шишкіна, 2018: 175). У романі «Оповідь служниці» ця обмеженість реалізується поступово, починаючи з крилець шляпи служниці, які «наче тунелі» закривають її від зовнішнього світу та її кімнати, де вона відчуває себе ув'язненою, замкненою у своїй самотності і в якій шукає якісь невербальні «повідомлення» від попередньої полонянки. І далі простір постійно обмежується: парканом дому Командора, чорним склом його окулярів та чорними вікнами його автівки (тому особистість Командора повністю закрита від усіх), а також височезним червоним муром зі старої цегли, що відрізав Гілеад і всіх його мешканців від світу.

Звукові образи роману грають важливу роль у формуванні почуття приреченості усіх мешканців нової держави й є досить типовими для антиутопічного тексту. Многопланова семантика церковних дзвонів, «що розмічають час» у Гілеаді, має цікаві інтертекстуальні зв'язки. Гнітючий дзвін лунає в антитоталітарних творах Дж. Оруела, Б. Пільняка, Р. Бредбері та багатьох інших. Та найбільш значущою ми вважаємо паралель із передмовою

до культового роману Е. М. Гемінгвея «По кому подзвін», бо звучання дзвонів у романі «Оповідь служниці» символізує, з одного боку, внутрішні тривоги і страхи людей, а з іншого – приреченість кожного з гвинтиків цієї системи незалежно від того, який щабель він займає.

**Висновки.** Таким чином, авторська модальність роману М. Етвуд «Оповідь служниці» – це репрезентація в художньому творі ставлення авторки до будь-яких тоталітарних режимів, що призводять до поневолення людини. Твір написаний від першої особи, що наклало конкретні рамки на метод викладу авторської точки зору. Взаємодія людини і системи влади передана у вигляді власного досвіду головної героїні. У ході дослідження було виявлено, що авторська суб'єктивність у романі проявляється майже на всіх рівнях тексту. Найбільшою мірою вона представлена в образній системі твору, що тісно пов'язана із семантикою кольору. Хронотоп також грає важливу роль у відтворенні авторської картини світу. У внутрішньому та зовнішньому топосі ми бачимо замкне-

ність простору, а символ церковних дзвонів алегорично натякає, що час у тоталітарному суспільстві зупинився, немає ніякого розвитку і надії для його мешканців. Експліцитні та опосередковані прояви авторської модальності ми знаходимо і в образній системі твору: у кольорових характеристиках, звуках, запахах і на дотик.

Маргарет Етвуд слідує літературній традиції і використовує загальні для жанру антиутопії засоби реалізації авторської позиції, такі як портрет, пейзаж, кольорова і звукова семантика. Водночас удалим новаторством письменниці ми вважаємо домінування біблійних мотивів. Письменниця підкреслює теократичну природу будь-якого тоталітарного режиму, бо всі вони базуються на сліпому фанатичному скоренні народу і пануванні культу вождя, що, наче месія, веде свій народ до спасіння. Авторка підкреслює, що ніякий тоталітарний режим, навіть якщо в його основі лежить ідея спасіння людства, не може зробити людину щасливою, бо є насильницьким і протиприродним.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шишкіна О. В. Роман Дж. Орвела «1984»: аудіальне наповнення простору і семантика дзвону. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2018. № 1(124). С. 174–177.
2. Atwood M. *The Handmaid's Tale*. Toronto : McClelland & Stewart, 1985. 311 p.
3. Burridge T. *Surfacing by Margaret Atwood: A study in borderlines*. Psychodynamic Practice. Routledge: Taylor & Francis. 2015. Vol. 21. P. 60–67.
4. Chernova Yu. V. Common characteristics of the novels by Margaret Atwood. *Нова філологія*. 2019. № 75. С. 93–97.
5. Hammill F. Margaret Atwood: *The Handmaid's Tale*. In: Seed, D. (ed) *A Companion to Science Fiction*. Oxford : Blackwell Publishing, 2005. P. 522–533.
6. Low V. Could it happen here (reader's response to book-review by McCarthy, Mary of Attwood, Margaret "The handmaid's tale"). New York : New York Times Book Review, 1986. P. 35–36.
7. Nischik Reingard. Engendering genre: the works of Margaret Atwood. Ottawa : Univ. Pr., 2010. 75 p.
8. Popescu D. H. Margaret Atwood and the logic of narrative possibilities. *Revista Transilvania*. Sibiu: Complexul National Muzeal Astra, 2018. № 2. P. 32–36.
9. Rigney B. H. Margaret Atwood. *Women Writers Series*. Basingstoke : Macmillan Education, 1987. 160 p.

#### REFERENCES

1. Shishkina O. V. Roman Dzh. Orwella «1984»: audialne napovneniia prostoru i semantika dzvonu [The Novel by G. Orwell "1984": Audial Content of the Space and Semantics of Bell Ringing]. *Izvestiia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2018, № 1(124), pp. 174–177 [in Russian].
2. Atwood M. *The Handmaid's Tale*. Toronto: McClelland & Stewart, 1985. 311 p.
3. Burridge, T. *Surfacing by Margaret Atwood: A study in borderlines*. Psychodynamic Practice. Routledge: Taylor & Francis, 2015, Vol. 21, pp. 60–67.
4. Chernova, Yu.V. Common characteristics of the novels by Margaret Atwood. *Nova Filologiya*. 2019, № 75, pp. 93–97.
5. Hammill, F. (2007). Margaret Atwood: *The Handmaid's Tale*. In: Seed, D. (ed) *A Companion to Science Fiction*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005, pp. 522–533.
6. Low, V. Could it happen here (reader's response to book-review by McCarthy, Mary of Attwood, Margaret "The handmaid's tale"). New York: New York Times Book Review, 1986, pp. 35–36.
7. Nischik, Reingard. Engendering genre: the works of Margaret Atwood. Ottawa: Univ. Pr., 2010, 75 p.
8. Popescu, D.H. Margaret Atwood and the logic of narrative possibilities. *Revista Transilvania*. Sibiu: Complexul National Muzeal Astra, 2018, № 2, pp. 32–36.
9. Rigney, B. H. Margaret Atwood. *Women Writers Series*. Basingstoke: Macmillan Education, 1987, 160 p.

**Тетяна ПОМІРКОВАНА,**

*orcid.org/0000-0002-3658-9801*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) *potirkosha@email.ua*

**Уляна КЕЦИК-ЗІНЧЕНКО,**

*orcid.org/0000-0002-3173-3392*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

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

## МОДЕЛЮВАННЯ СМИСЛОВИХ ВІДНОСИН, ВИРАЖЕНИХ ПРИЙМЕННИКАМИ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ

У статті проаналізовано основні напрями дослідження смислових відношень, репрезентованих прийменниками в українській та англійській мовах, проаналізовано основні методи дослідження семантики прийменників та найважливіші здобутки в галузях відповідних досліджень, окреслено структурну багатозначність семантичних прийменникових варіантів в англійській та українській мовах. Семантика прийменника як окремого слова ґрунтується на значенні відношення, характер якого впливає із взаємодії лексичних значень слів у контексті. Опис семантики прийменника вимагає обліку всієї різноманітності його контекстних вживань, виявлення ієрархії і взаємодії елементів його значення. Визначено основні критерії у встановлюванні семантичних відношень, репрезентованих прийменниками. Відібрано основні відношення, об'єднуючи семантично споріднені значення. Для кожного визначеного відношення встановлено прийменники, які можуть їх передавати. Ці відношення та споріднені прийменники дають вихідну точку для виявлення почуттів, які можуть бути об'єднаними через прийменники. Перелік семантичних ролей ще недостатньо повний, але деякі семантичні ролі окреслено доволі чітко. Семантична невмотивованість прийменників абстрактного рівня часом призводить до вагань у виборі того чи іншого прийменника навіть серед самих носіїв мови. Про це свідчить і неусталеність їх ужитку в одному й тому ж прийменниковому звороті. Усе це підтверджує, що нині чинні класифікації смислових відношень у прийменникових конструкціях потребують доповнення й уточнення з урахуванням нових семантичних функцій прийменників.

У роботі також охарактеризовано умови для визначення категорій відношень, репрезентованих у прийменникових конструкціях в українській та англійській мовах.

**Ключові слова:** семантика, семантичні відношення, семантичні функції, інваріант, моделювання.

**Tetyana POMIRKOVANA,**

*orcid.org/0000-0002-3658-9801*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of English Language

of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) *potirkosha@email.ua*

**Ulyana KETSYK,**

*orcid.org/0000-0002-3173-3392*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of English Language

of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

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

## MODELING SEMANTIC RELATIONS EXPRESSED BY PREPOSITIONS

The article investigates semantic relations conveyed by prepositions in text, the issue of functioning of prepositions in modern speech since the semantic and behavioral features of these words are less studied than their formal characteristics. The main purpose of this work is to analyze the basic methods of studying the semantics of prepositions

*in linguistics, to outline the structural ambiguity of semantic prepositions, and to analyze the possibilities of modeling semantic relations. The article characterizes semantic relations expressed by prepositions and analyses the possible models for predicting the relations, identifying their arguments and recognizing the semantic types of the arguments. It outlines the structural polysemy of semantic prepositional variants in English and Ukrainian. The authors define the main criteria in determining semantic relations as reflexivity, symmetry, transitivity. The diversity of abstract relations must be considered when studying the systematic investigation of prepositional semantics, since the basic semantic subclasses of prepositional relations are preserved in English and Ukrainian by the universality of their logic inherent in the language. These general features are a prerequisite for a uniform description of prepositional systems in comparable languages. The inventory of 31 relations built on the word sense disambiguation task for prepositions and collapsing related senses across prepositions was defined. Given a preposition in a sentence, the task is to model the preposition relation and its arguments along with their semantic types, as a way to support the relation prediction. The authors consider that modeling semantic relations expressed by prepositions can help advancing text understanding tasks. The modern line of investigation may provide more possibilities for researchers interested in one language and/or in cross-linguistic studies, thus contributing to the development of lexicography, translation, and other fields of applied linguistics.*

**Key words:** semantic, semantic relations, semantic functions, modeling, variants.

**Постановка проблеми.** У сучасній мові проблема статусу прийменника тісно пов'язана з питанням про його семантику. Надання прийменнику статусу слова (службового чи самостійного) означає виділення у нього не тільки граматичного, а й лексичного значення, оскільки лексичне і граматичне значення вважаються найважливішими властивостями слова.

Уся складність вивчення семантики прийменників пояснюється так званним подвійним її характером, в якому діалектично інтегруються лексичне та граматичне значення. Лексичним значенням прийменників відповідають деякі дуже загальні поняття, такі як простір, час, причина і т. д., які в комбінації з граматичним значенням прийменника постають як відносини з розподіленими актантними ролями, приписуються денотатам знаменних слів.

Під час вивчення такого пласта мови, як прийменники, необхідно враховувати цілу низку вимог, які впливають на якість і адекватність результатів дослідження. Опис семантики прийменника вимагає обліку всієї різноманітності його контекстних вживань, виявлення ієрархії і взаємодії елементів його значення. Увага теоретичної семантики, таким чином, справедливо переноситься на дослідження окремих, часто дуже вузьких груп, а інколи й окремих слів.

**Аналіз досліджень.** Попередній огляд літератури із цього питання показує, наскільки неоднозначним і суперечливим є навіть визначення прийменника як частини мови. Це пояснюється насамперед так званою біфункціональністю прийменника, тобто вживанням одного й того ж слова то як повнозначного, то як службового (Шуба, 1971: 8). Так, Карл Поллард виокремлює так звані порожні прийменники (*empty prepositions*), які, на його думку, сильно пов'язані з предикативним ядром, як, наприклад, у реченні «John relies *on* his father», коли прийменник *on* не може бути заміщений семантично близьким прийменником *in* або *over*. Він вважає такі при-

йменники відмінковими маркерами (*case markers*), які лексично прогнозуються предикативним ядром, тому не впливають на семантику речення. Повні прийменники він поділяє на дві групи:

– ад'юнкти (*adjuncts*) – прийменники, які мають слабкий зв'язок із предикативним ядром, наприклад як у реченні «The book lies *on* the table», де *on* може бути заміщений семантично близьким прийменником, оскільки присудок вимагає локального доповнення, а не конкретного прийменника;

– модифікатори (*modifiers*) – прийменники, значення яких не передбачається дієсловом, а значення, котре вони передають, може застосовуватися і до інших дієслів, наприклад як у реченні «John works *for* his father», де прийменник *for* може бути використаний з іншими дієсловами також: «John (*dances /bakes a cake / fixes the TV set*) *for* his father (Pollard et al., 1994: 48).

Українські дослідники препозиціоналізовані форми та сполуки класифікували на 1) власне прийменники і 2) функціональні еквіваленти прийменників (Балабан, 2007: 6). До власне прийменникових утворень належать ті, яким властиві зневираження лексичного значення; регулярність уживання у прийменниковій синтаксичній функції, неможливість вільної заміни первинного прийменника, що входить до складу сполуки або відмінкової форми. Функціональні еквіваленти прийменників – це препозиціоналізовані форми та сполуки, що демонструють зневираження лексичного значення, більш-менш регулярне вживання у прийменниковій позиції та наявність відповідника (дублета) з-поміж власне прийменників або сполучних службових слів, який простіше передає відповідну семантику.

Аналіз смислових відношень, репрезентованих прийменниками, засвідчує, наскільки різноманітні ці відношення, наскільки непередбачувані можливості самих прийменників. Усе це підтверджує, що нині чинні класифікації смислових відношень у прийменникових конструкціях потребують допо-

внення й уточнення з урахуванням нових семантичних функцій прийменників.

**Мета статті** – аналіз основних методів дослідження семантики прийменників у мовознавстві, окреслення структурної багатозначності семантичних прийменникових варіантів та аналіз можливостей моделювання смислових відносин.

**Виклад основного матеріалу.** Під час аналізу прийменників предметом дискусії часто постає питання про організацію їхньої семантичної структури. Оскільки наше дослідження виконане в плані семантики, то **семантична структура у прийменника** визначається в роботі як структурна багатозначність семантичних прийменникових варіантів, в основі виділення яких лежить один тип семантичних прийменникових відношень (просторових, часових, причинних та ін.)

Кожна мова має свою традиційно сформовану в аспекті норми систему прийменникових відношень. Розроблення докладної класифікаційної схеми прийменникових відношень можливе лише за наявності глибоких описів семантики окремих прийменників. Під лексичним значенням прийменника розуміється інформація про конкретний вид відношення між об'єктами. Значення прийменників також характеризується наявністю синтагматичних та прагматичних аспектів, які зумовлюють сполученість прийменників з іншими словами для побудови мовних висловлювань.

Основними критеріями у визначенні семантичних відношень є **рефлексивність, симетричність, транзитивність** (Поміркована, 2010: 26).

У семантичній системі прийменників відкривається складний аспект абстрактних відношень, що виражають суспільне розуміння найрізноманітніших зв'язків між предметами. Ця розмаїтість повинна враховуватися під час вивчення системного дослідження семантики прийменника, оскільки основні семантичні підкласи прийменникових відношень зберігаються в англійській та українській мовах через універсальність їхньої логіки, властивій мові загалом. Ці загальні ознаки є передумовою однакового опису систем прийменників у зіставлюваних мовах.

Очевидно, тому широко прийнятими класифікаціями прийменників у граматиках російської, англійської та української мов є класифікація за семантичними ознаками. Так, у межах загального семантичного критерію наявна класифікація прийменників за абстрактністю/конкретністю відношень, що передаються прийменниками.

Для вивчення таких відношень ми вибрали 34 англійські прийменники. Також були відібрані основні, на нашу думку, відношення, що об'єднують

семантично споріднені значення. Для кожного визначеного відношення встановили прийменники, які можуть їх передавати. Ці відношення та споріднені прийменники дають вихідну точку для виявлення почуттів, які можуть бути об'єднаними через прийменники. Деякі значення не передають чітко одне відношення, оскільки визначення містять ідіоматичні або образні вживання. Перелік семантичних ролей ще недостатньо повний, але деякі семантичні ролі окреслено доволі чітко. Визначені нами відношення разом із прикладами подано в табл. 1.

Таблиця 1

Тип відношення	Приклади
діяльність	<i>He is good <b>at</b> dancing.</i>
агенс	<i>It can be opened <b>by</b> her.</i>
характерна риса	<i>Fields <b>of</b> flowers bloom around the world every spring.</i>
бенефактив	<i>He speaks <b>for</b> me.</i>
причина	<i>He died <b>of</b> flu.</i>
зв'язок з	<i>I found it <b>among</b> other books.</i>
ціль (призначення)	<i>He was leaving <b>for</b> Madrid.</i>
напрямок	<i>He went <b>towards</b> me.</i>
кінцевий стан	<i>He was perplexed, but not driven <b>to</b> despair.</i>
експерієнцер	<i>He doesn't want to show feelings <b>for</b> you.</i>
інструмент	<i>This is like emptying the ocean <b>with</b> a teaspoon</i>
рух	<i>All freight in this area now travels <b>by</b> road.</i>
місцезнаходження	<i>He lives somewhere <b>in</b> the country.</i>
манера	<i>She dresses <b>like</b> a boy.</i>
середовище/спілкування	<i>I found it <b>on</b> Facebook</i>
кількість	<i>Cases increase <b>by</b> 30 in Wiltshire</i>
об'єкт дієслова	<i>A full archaeological investigation <b>of</b> the site was planned for the summer</i>
опонент/ контраст	<i>We're struggling <b>with</b> money problems</i>
учасник / супровід	<i>She spent her early years in Alabama <b>with</b> her parents.</i>
частина цілого	<i>Black Sheep <b>of</b> the Family</i>
фізична підтримка	<i>The bed was <b>against</b> the wardrobe.</i>
володар	<i>She was a daughter of one <b>of</b> my friends.</i>
одержувач	<i>It was given <b>to</b> him.</i>
професійний аспект	<i>He worked <b>in</b> publishing for fifteen years.</i>
мета	<i>It is not suitable <b>for</b> living.</i>
відділення	<i>Now he is free <b>from</b> the stifling atmosphere of his homeland.</i>
вид	<i>The State <b>of</b> Utah lost one of its own noble public servants.</i>
джерело	<i>Etymologically the word 'bias' has been derived <b>from</b> the French word "biais".</i>
темпоральність	<i>They arrived <b>on</b> Monday.</i>
зміна стану	<i>He recovered <b>from</b> the shock.</i>
тема (стосовно)	<i>This is an excellent prompt to consider for an essay <b>on</b> war.</i>

Відношення може бути симетричним або асиметричним. Ця категорія оформляє опозиції, подібні до англійських прийменників *of : to* або *by : on*. Перехідність – здатність відношень бути перенесеними на інший предмет. У разі неперехідності відношення є стабільним, якому протиставляється відношення незавершеності. Це виражається опозицією англійських прийменників *on : to* і *by : of*. Коннексивність (співвідношення, зв'язок) може бути встановлена як взаємозалежна, так і неважкопов'язана, якщо прямий зв'язок між прийменниками не є можливим, наприклад опозиція англ. *under : over*; укр. *над : під*. Варіативність – відношення між двома групами об'єктів або двома окремими предметами. У першому випадку це відношення недетерміноване й варіативне, у другому – детерміноване й неваріативне. Це відношення характерне для англ. *between : through*; *about : against*. При цьому *through* і *against* утворюють дві єдності по відношенню один до одного, а *between* і *about*, навпаки, – дві множинності (Поміркована, 2010: 46).

Множинність може бути представлена як відношення між одним і декількома предметами або між декількома й одним. У першому випадку воно називається множинним, а в другому – одиничним. Ця категорія необхідна, щоб точніше описати опозицію між прийменниками «широкого» значення: синсемантичними й прийменниками точними – асемантичними. Відношення узагальненості може бути встановлене між двома довільно вибраними предметами. Якщо ж відношення встановлюється між довільно вибраним предметом і предметом, чимось зумовленим, то воно буде називатися специфічним або особливим.

До групи абстрактних прийменників належать ті прийменникові конструкції, у семантичній структурі яких індивідуальне значення не є статичним і чітко вираженим (Щукіна, 2004: 64). Окрім передачі тих чи інших семантичних відношень, абстрактні прийменники вживаються також для передачі загальних граматичних відношень. Ці властивості абстрактних прийменників сприяють розвитку їхньої багатозначності в аспекті передачі найрізноманітніших відношень. Взяті окремо, без контексту, такі прийменники не дають можливості визначити точне їх значення або ж установити певний тип семантичних відношень, які вони виражають, а отже, уточнити їхню семантику можна лише в умовах певного контексту. Як правило, до абстрактних прийменників в англійській мові відносяться синсемантичні прийменники.

Незаперечним залишається те, що англійські *for, at, in, of, to, by* та українські прийменники *з, із, зі, за, по, на, в, під, від, над, об, між* серед

прийменників цього ряду характеризуються найвищим ступенем десемантизації порівняно з прийменниками англ. *save, till, down* / укр. *понад, наді, надо, поза, поміж, з-за, із-за, з-під, із-під, посеред, повз, з-перед, задля, поверх*, семантика яких не є настільки абстрактною.

Значення абстрактних прийменників коректно визначити можна лише за наявності початкового і кінцевого елементів (керуючого і керованого слів) прийменникової конструкції або (рідше) достатнім для виявлення значення може бути кінцевий елемент такої конструкції. Внаслідок надзвичайно широко розвинутої багатозначності і високого ступеня абстрагованості семантичний обсяг цих прийменників залежить від семантичного змісту компонентів прийменникової конструкції, які допомагають конкретизувати значення абстрактного прийменника. Семантична невмотивованість прийменників абстрактного рівня часом призводить до вагань у виборі того чи іншого прийменника навіть серед самих носіїв мови. Про це свідчить і неусталеність їх ужитку в одному й тому ж прийменниковому звороті (Поміркована, 2010: 54).

Натомість чимало прийменників англійської мови не є беззмістовними у семантичному плані. Оскільки вони мають конкретні значення, то можна чітко визначити той тип семантичних відношень, який вони виражають.

Серед конкретних відношень найбільш важливими є тривалість і партитивність. Тривалість як тип відношення має місце тоді, коли опозиція встановлюється між відношеннями закінченості й незакінченості. Цей тип відношень є фундаментальним. Тривалість симетрична й транзитивна, а нетривалість – асиметрична й інтранзитивна. Ця категорія в українській мові представлена прийменниками *під: над*. Партитивність як тип відношення має місце тоді, коли наявна опозиція між цілим і частиною. Так, англ. *over* указує на частковість у просторі, часі або в ряді, а прийменник *under* – на тотальність.

Окрім цих основних типів відношень, англійські та українські асемантичні прийменники здатні до конкретного вираження й інших типів відношень. Так, наприклад, прийменник *bar* виражає відношення виключення об'єктів із ряду суміжних; *but* – відношення протиставлення; *circa* – відношення апроксимативності, або неточності, приблизності; *falling* – каузальні відношення; *plus* – відношення додавання; *onto* – вказує на місце перебування та спрямованість дії і т. ін. В українській мові за допомогою прийменника виражаються відношення дії до предмета: *зняти з дерева, покласти на стіл, записати в зошиті*; від-



ношення між предметами: *яблуко з дерева, ящик у столі, запис у зошиті*; ознаки предмета: *пісня без слів, багатий на ліси, червоний від морозу*.

Таким чином, прийменники конкретного значення виражають індивідуалізовані відношення між керуючим і керованим словами прийменникових конструкцій. Сильна семантика таких прийменників на зразок *like* може навіть сприяти їх ад'ективації, тобто вживанню як самостійної частини мови – прислівника та члена речення: *He was like a man possessed by demons in Biblical times – a man invaded by some presence from Outside*.

Ще більш конкретними є асемантичні складні прийменники, які прийнято називати згрупованими прийменниками, що описують відношення між речами з різних поглядів. А найбільш самостійними у семантичному відношенні є прийменникові звороти. Таким чином, серед конкретних прийменників можна виділити групи у напрямі більшої конкретизації відношень, що вони виражають: прості асемантичні прийменники, складні асемантичні прийменники, до складу яких входять згруповані прийменники і прийменникові звороти як найбільш конкретні.

Визначені типи семантичних відношень можуть бути зіставлені з граматичними (син-

таксичними) категоріями. Множинність можна співвіднести з числом, перехідність – із видом, симетрію – зі способом, коннексивність – із часом, тривалість – із порівнянням, варіативність – із детермінацією імен і дієслів, загальність (*generalite*) – із категорією особи, партитивність – із формами зменшувальними й збільшувальними.

**Висновки.** Проаналізовані різні типи семантичних відношень, які можуть установлюватися у прийменникових конструкціях, свідчать про те, що прийменники мають певний семантичний зміст, інколи яскравий, інколи менш прозорий, який можна назвати їх лексичним значенням. Під час визначення категорій відношень слід дотримуватися таких умов: 1) ці категорії повинні бути незалежними від понять синтаксису, відмінків, класів слів; 2) види відношень не мають ґрунтуватися на інтуїції; 3) їх варто характеризувати як кожний тип відношень окремо, так і всі разом. Для нас головним є встановлення відношень у системі, що показувала б, з одного боку, різний ступінь їх абстракції, а з іншого – їхній взаємний зв'язок і механізми виведення інваріантного значення прийменника. Це означає, що поняття відношення є невід'ємним від понять системи і структури мови.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балабан Г. С. Динамічні процеси в прийменниковій системі сучасної української літературної мови : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 ; НАН України, Ін-т української мови. Київ, 2007. 19 с.
2. Поміркована Т. В. Типологія семантико-граматичних відношень у прийменникових конструкціях англійської та української мов : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.17 ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 200 с.
3. Шуба П. П. Предлог в белорусском языке : автореф. дис. ... докт. філол. наук : 10.02.03. Минск, 1971. 41 с.
4. Щукіна І. Спеціалізованість причинових прийменників у трансформації. *Лінгвістичні студії*. 2004. Вип. 12. С. 64–68.
5. Pollard K., Sag I. *Head-driven phrase structure grammar*. Chicago : University of Chicago Press, 1994. 96 p.
6. Srikumar V., Roth D. Modeling semantic relations expressed by prepositions. URL : [https://doi.org/10.1162/tacl\\_a\\_00223](https://doi.org/10.1162/tacl_a_00223).

#### REFERENCES

1. Balaban G. S. *Dynamichni protsesy v priyemnikoviy systemi suchasnoy ukraynskoy literaturnoy movy* [Dynamic processes in the prepositional system of modern Ukrainian literary language]: avtoreferat dissertatsii kand. philol.nauk: spets. 10.02.01/ Balaban Galyna Stepanivna. – NAN Ukraine, Ukrainian language institute . – K., –2007. – 19 p. [in Russian]
2. Pomirkovana T. V. *Typologiya semantiko-gramatichnyh vidnoshen u priyemnikovih konstruktsiyah angliyskoiy na ukraynskoyi mov* [Typology of semantic-grammatical relations in prepositional constructions of English and Ukrainian languages]: dissert. kand. philol.nauk: spets. 10.02.17/ T. Pomirkovana. – Kyiv. National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv, 2010. - 200 p. [in Ukrainian].
3. Shuba P. P. *Predlog v belaruskom yazyke* [The prepositions in the Belarusian language]: avtoreferat dissertatsii doctora. philol.nauk: nauk. spets. 10.02.03/ P. Shuba. –Minsk, 1971. – 41 p. [in Russian].
4. Shchukina I. *Spetsializovanist prichinovyh priymennykiv u transformatsiyi* [Specialization of causal prepositions in transformation] / *Lingvistichni studiyi: Zb. nauk. prats. Vypusk 12 / Ukl.: Anatoliy Zagnitko (nauk. red.) ta in.* – Donetsk: DonNU, 2004. – pp. 64-68. [in Ukrainian].

УДК 811.161.2'373.46:81'27

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208739>

**Тетяна ПРУДНИКОВА**,  
 orcid.org/0000-0002-2922-9541  
 здобувач кафедри української мови  
 Східноєвропейського національного  
 університету імені Лесі Українки  
 (Луцьк, Україна) [adamsi@inbox.ru](mailto:adamsi@inbox.ru)

## ЛЕКСЕМИ З ПРЕФІКСОЇДОМ *КРИПТО-* НА ТЛІ ДИНАМІКИ УКРАЇНСЬКОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ТЕРМІНОСИСТЕМИ: СЕМАНТИЧНО-ДЕРИВАЦІЙНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

У статті акцентовано на розширенні економічного словника української мови завдяки англіцизмам та поступовому спрямуванні вузькоспеціалізованих понять до групи широкоживаних. Зазначено, що виникнення нових термінів із префіксоїдом *крипто-* пов'язане з низкою інтра- та екстралінгвальних чинників. Мовні одиниці схарактеризовано на тлі динаміки української економічної терміносистеми. Метою статті передбачено проаналізувати семантичні й словотвірні особливості найпоширеніших економічних неотермінів із першою частиною *крипто-*, з'ясувати специфіку їх функціонування в медійному дискурсі початку XXI ст. Установлено, що термінологічні неoderивати як маркери реалій, дії, процесів, пов'язаних із віртуальними (цифровими) коштами, утворені переважно основокладанням. Найуживанішою в медійному просторі визначено інновацію «криптовалюта», що потрапила до української мови з англійської й зазнала мовленнєвої актуалізації на початку XXI ст. Іменники з першою частиною *крипто-* об'єднано у дві групи: зі значенням неістот (*криптоактив, криптобіржа, криптогаманець, криптoderиват, криптоeкономіка, криптоіндустрія, крипторинок, криптосервіс, криптостан, криптостартап, криптосфера, криптопростір, криптоферма, криптоанархізм, криптомат*) та істот (*криптоаналітик, криптоексперт, криптофахівець, криптоюрист, криптоспільнота, криптоанархіст*). До субстантивів із префіксоїдом *крипто-*, які полишають термінологічні межі й спрямовані до групи загальноживаних, зараховано такі, як *криптолихоманка, криптокит, криптоакула, криптоведмідь, криптосвиня, криптовіця, криптолось, криптозасць, криптововк*. Виділено деякі складні неолексеми з префіксоїдом *крипто-*, що слугують дериваційною базою для творення інших номінацій переважно суфіксальним способом. Порушено проблему нормативності орфографічного оформлення аналізованих номінацій.

**Ключові слова:** мова засобів масової комунікації, економічна лексика, лексичне значення, стилістична роль.

**Tetiana PRUDNYKOVA**,  
 orcid.org/0000-0002-2922-9541  
 Candidate of Ukrainian Language Department  
 of Lesia Ukrainka Eastern European National University  
 (Lutsk, Ukraine) [adamsi@inbox.ru](mailto:adamsi@inbox.ru)

## LEXICAL ITEMS WITH PREFIXOID *КРИПТО-* AGAINST DYNAMICS OF UKRAINIAN ECONOMIC TERM SYSTEM: SEMANTIC-DERIVATIVE INTERPRETATION

The article focuses on expanding the economic vocabulary of the Ukrainian language due to English loan words and the gradual directing of highly specialized concepts to the group of commonly used ones. It is noted that the emergence of new terms with the prefixoid *крипто-* is related to a number of intra- and extralinguistic factors. The linguistic units are characterized against the dynamics of the Ukrainian economic term system. The purpose of the article is to analyze the semantic and word-forming features of the most common economic neo-terms with the first part *крипто-*, to find out the specifics of their functioning in the media discourse of the beginning of the XXI century. It is established that terminological neo-derivatives as markers of realia, actions and processes related to virtual (digital) money, are formed mainly in a nominal word formation way. The most used innovation in the media space is *криптовалюта*, which came to the Ukrainian language from English and has been updated in the beginning of the XXI century. Nouns with the first part *крипто-* are combined into two groups: with the meaning of inanimates (*криптоактив, криптобіржа, криптогаманець, криптoderиват, криптоeкономіка, криптоіндустрія, крипторинок, криптосервіс, криптостан, криптостартап, криптосфера, криптопростір, криптоферма, криптоанархізм, криптомат*) та істот (*криптоаналітик, криптоексперт, криптофахівець, криптоюрист, криптоспільнота, криптоанархіст*). *Криптолихоманка, криптокит, криптоакула, криптоведмідь, криптосвиня, криптовіця, криптолось, криптозасць, криптововк* belong to the substantives with prefixoid *крипто-*, which leave the terminological boundaries and directed to the group of commonly used ones. It is highlighted some complex neo-lexemes with prefixoid *крипто-*, which serve as a derivative base for forming other nominations predominantly in a suffixal way. The problem of normalization of the spelling of analyzed nominations is raised.

**Key words:** mass media language, economic vocabulary, lexical meaning, stylistic role.

**Постановка проблеми.** Віддзеркалення змін в економічному житті держави слугує вагомою передумовою динамізму в межах лексико-семантичного ладу мови загалом і в термінологічній системі зокрема. Розбудова української економічної термінології значною мірою відбувається в періоди реформування й зростання економіки. У такому разі часто простежуємо явище міжмовної взаємодії, наслідком якого є запозичення. Професійному економічному мовленню притаманна наявність значної кількості спеціальних категорій, натомість термінологічний апарат мови української публіцистики вузький, що зумовлено адресуванням інформації великій аудиторії, переважна частина якої не є фахівцями в економічній сфері. У газетній публіцистиці автори зазвичай послуговуються базовими поняттями, прагнучи зробити текст зрозумілим для максимальної кількості реципієнтів, і в разі використання незрозумілого чи малозрозумілого слова часто вдаються до його пояснення. Нині активні тенденції оновлення економічної термінології простежуємо в описах валютно-фінансової системи, кредитування, ціноутворення тощо, де часто домінує запозичена термінологія.

**Аналіз досліджень.** Проблема опису мовних одиниць на позначення різноманітних економічних понять, процесів, явищ в українській лінгвістиці не нова. Зокрема, лексику економічної сфери як об'єкт дослідження вибрали Л. В. Кушмар, О. М. Михалевич, М. І. Навальна, О. А. Покровська та ін. Різноманітне студіювання української економічної термінології запропонували Т. М. Дячук, О. С. Черемська, В. Ф. Жовтобрюх, І. М. Шелепкова, Г. В. Чорновол, О. В. Чуєшкова та ін. На функціонуванні соціально-економічної лексики англійського походження в українських засобах масової інформації кінця ХХ – початку ХХІ ст. зосередила увагу Т. М. Рудакова. Попри наявність значної кількості напрацювань, вивчення новітньої економічної термінології, засвідченої в періодичних виданнях, не можна вважати вичерпним, адже економічні трансформації постійно відбуваються в сучасному світі, що безпосередньо впливає на активізацію понять в економічній термінології.

**Мета статті** – розглянути найпоширеніші неолексеми з префіксоїдом *крипто-* на тлі динаміки української економічної терміносистеми, схарактеризувати їхні семантичні й словотвірні особливості та специфіку функціонування в медійному дискурсі початку ХХІ ст.

**Виклад основного матеріалу.** Економічну терміносистему попри відносно обмежену сферу

вживання та тенденцію до однозначності не можна вважати ізольованою й позбавленою мовного динамізму. Як відомо, розвиток економіки, новини цієї галузі цікавлять не тільки її дослідників, а й пересічних громадян. Доказ цього – щоденна наявність інформації в газетній публіцистиці, промови вищого керівництва держави про сучасний стан економіки та ін., на основі чого впродовж першого двадцятиріччя ХХІ ст. найчастіше простежуємо певні зміни в термінологічній системі цієї галузі. У медійному дискурсі помітне функціонування нових економічних номінацій, які часто запозичують з інших мов. Важливою рисою термінологічної динаміки є поступове спрямування вузькоспеціалізованих понять до групи широковживаних лексем. О. А. Стишов такий потенціал приписує передусім інтернаціоналізмам, що активно потрапляють до українського слововжитку з англійської мови та її американського варіанта (Стишов, 2003: 65). Виявляючи солідарність із міркуваннями дослідника, зазначимо, що розширення економічного словника завдяки англіцизмам цілком закономірне, воно зумовлене активними процесами глобалізації, а отже, й спілкуванням між людьми різних національностей. Для реалізації цих та низки інших питань активно вживають англійську мову.

На початку ХХІ ст. завдяки доступності Інтернету, соціальних мереж до складу української економічної термінології потрапило чимало запозичень, що стало передумовою розширення сфери спілкування, створення нових технологій, різних мережевих проєктів тощо. Із настанням цифрової епохи в людей з'явилася можливість використовувати з користю для себе нові технології, заробляти гроші у віртуальному світі. До термінології економіки потрапило чимало інновацій, серед них – *криптовалюта*, *біткойн*, *блокчейн* та ін. Як справедливо наголошує М. І. Навальна, «термін певний час «не обростає» значеннями на своєму первинному етапі використання, коли він тільки увійшов до мови, означаючи нові поняття, предмети, дії, процеси тощо» (Навальна, 2018: 76). Таке явище зазвичай простежуємо на прикладі функціонування запозичених економічних понять із першою частиною *крипто-*.

Термін *криптовалюта* на позначення віртуальних (цифрових) коштів та пов'язаних із ними платіжною системою, фінансовими послугами потрапив до української економічної терміносистеми з англійської мови (*cryptocurrency*) і став уживаним у медійному просторі особливо з часу появи у 2009 р. біткойнів. Зазвичай його використовують у формі однині, хоча зрідка натрапляємо

на множину, пор.: «*Біткойн Ескобара*»: брат найвідомішого в світі наркобарона запускає свою **криптовалюту** (заг.) (<https://news.finance.ua>, 17.02.2018); **Криптовалюта**, яку розробляє Китай, підірве панування долара на світовому ринку – *Deutsche Bank* (заг.) (<https://news.finance.ua>, 02.02.2020) і **Криптовалюти** та операції з ними в податковому законодавстві України не врегульовані (<https://yur-gazeta.com>, 20.08.2019). Поняття **криптовалюта** – складне слово, першу частину якого **крипто-** у словниках іншомовних слів розтлумачено як «(гр. *κρυπτός* – таємний, прихований) ... «таємно» або належність до якогось прихованого стану» (Словник, 2000: 305), а другу – **валюта** – «(італ. *valuta*, від лат. *valeo* – коштую) – 1) Грошова одиниця країни. 2) Тип грошової системи, що діє в країні: вільно конвертована в. – **валюта**, яка вільно обмінюється на іншу. 3) Іноземні гроші, а також **векселі**, **чеки** тощо, використовувані в міжнародних розрахунках (іноземна в.)» (Словник, 2000: 99).

Активізацію аналізованого терміна засвідчує продуктивність пов'язаних із ним дериваційних процесів. Збагаченню словникового складу української мови сприяють утворені суфіксальним способом (за допомогою форманта *-н-*) прикметники, часто підпорядковані словам *біржа*, *галузь*, *компанія*, *ринок*, *проект*, *хедж-фонд*, *мільйонер*, *мільярдер* та ін.: *Міністерство національної оборони Південної Кореї з понеділка блокує доступ до криптовалютних бірж на військових базах* (<http://zib.com.ua>, 19.01.2018); *Редакція Cryptobit Media підготувала своїм читачам список-рейтинг найвідоміших і багатих діячів криптовалютної галузі* (<https://cryptobit.media>, 15.04.2019); *Загальна капіталізація криптовалютного ринку знизилася приблизно на чверть, до позначки \$152 млрд* (<https://minfin.com.ua>, 12.03.2020); *Компанія Facebook може змінити профіль свого криптовалютного проєкту Libra після ряду спірних ситуацій із регуляторами в різних країнах* (<https://nv.ua>, 04.03.2020).

Важливо зазначити, що, крім терміна «**криптовалюта**», першу частину **крипто-** містять інші складні за будовою поняття економічної тематики, творення яких також не суперечать внутрішньомовним дериваційним законам. Журналісти моделюють їх передусім із метою інформувати про два факти дійсності, вдаючись до закону мовної економії. У деяких медіатекстах лексеми аналізованого різновиду оформлюють із дефісом, що, на нашу думку, суперечить чинним орфографічним нормам. Написання цих одиниць разом аргументуємо їхньою співвідносністю з підрядним сло-

восполученням та наявністю сполучного звука *о*. Попри це ілюстративний матеріал подаватимемо без змін, як фіксує джерело. Досліджувані новотвори позначають як неістот, так і назви істот. До номінацій неістот належать:

1) **криптоактив**, що часто використовують як синонім до термінів «**криптовалюта**» та «**криптовалютний актив**»: *У відомстві підкреслили, що Binance буде платити в Україні податки від операцій з криптоактивами...* (<https://nv.ua>, 16.01.2020); *Замість статичних чисел чистий статок людей у списку зазначений у діапазонах, розрахованих на підставі «приблизних запасів криптовалют, прибутку після оподаткування від торгівлі криптоактивами та частками в бізнесі, пов'язаному з криптовалютами»* (<https://www.unn.com.ua>, 07.02.2018). Подекуди автори публікацій подають тлумачення цієї лексеми: *Уже не вперше народні депутати намагаються залучити в Україну інвестиції шляхом уведення криптоактивів у законодавче русло. ... Під віртуальним активом пропонують розуміти особливий вид майна, який є цінністю у цифровій формі, що створюється, обліковується та відчується електронно* (<https://zib.com.ua>, 30.11–06.12.2019);

2) **криптобіржа** – організований віртуальний майданчик, що дає можливість обміняти один різновид криптовалюти на інший чи на гарантовані державою платіжні засоби (фіатні гроші). Значений дериват функціонує як значеннєвий еквівалент словосполучення «**криптовалютна біржа**», пор.: *Найбільша в світі. Криптобіржа Binance відкрила рахунок в українському банку* (заг.) (<https://nv.ua>, 16.01.2020) і *Міністерство трансформації та криптовалютна біржа Binance підписали меморандум про співпрацю в листопаді 2019 року* (<https://nv.ua>, 16.01.2020);

3) **криптогаманець** – платформа чи програмне забезпечення, що дає змогу зареєстрованому користувачеві здійснювати певні фінансові операції з криптовалютою. Криптогаманець передбачає обов'язкову наявність приватного ключа, кодового слова, за допомогою яких можна активувати апаратний гаманець: *Хакери зламують криптогаманці через номери мобільних телефонів* (заг.) (<https://news.finance.ua>, 23.08.2017). В одній із публікацій використано вторинну номінацію аналізованого поняття «**криптофортеця**»: *Ваша персональна криптофортеця. Блог Сергія Калініна* (заг.) (<https://nv.ua>, 15.12.2017);

4) **криптодериват**, ужитий у публіцистиці на позначення похідного фінансового інструменту, у створенні якого беруть участь усі учасники про-

цесу: клієнти, партнери та ін. Пор. пояснення лексеми *дериват* у словниках: *дериват* – «спец. Похідне від чого-небудь первинного (в хімії, лінгвістиці, ґрунтознавстві і т. ін.)» (ВТССУМ, 2005: 287). Наприклад: *Біржа крипто-дериватів BitMEX випадково розповсюдила конфіденційні дані* (<https://cryptobit.media>, 01.11.2019);

5) *криптоекономіка* – новий формат економіки, пов’язаний із різними фінансовими операціями, нагромодженням криптовалют та ін.: *Проте експерти стверджують, що у майбутньому ситуація може змінитися і криптоекономіка зробить свій внесок у розвиток глобальної економіки* (<https://www.ukrinform.ua>, 28.03.2018);

6) *криптоіндустрія* – галузь, пов’язана з фінансовим (криптовалютним) обслуговуванням когось, чогось: *...фінустанови активно вивчають особливості криптоіндустрії і неодмінно незабаром почнуть направляти кошти в новий клас активів* (<https://znaj.ua>, 08.10.2018);

7) *крипториннок* – віртуальна сфера фінансових відносин, що стосуються визначення попиту, пропозиції, а також купівлі-продажу та інших операцій із криптовалютою: *Хардінг підкреслила, що фінустанови активно вивчають особливості крипторинку і неодмінно незабаром почнуть направляти кошти в новий клас активів* (<https://znaj.ua>, 20.11.2018);

8) *криптосервіс* – нова цифрова сфера кастодіальних (зберігання криптовалюти, якою володіє клієнт) і брокерських послуг, пов’язаних із захистом криптовалюти: *Ще один швейцарський банк упроваджує криптосервіси* (заг.) (<https://cryptobit.media>, 19.09.2019);

9) *криптостан* – матеріальне забезпечення, статки, прибутки, вимірювані криптовалютою: *Згідно з інформацією в Forbes, крипто-стан Уінкловосів становить близько 2,2 мільярдів доларів* (<https://cryptobit.media>, 15.04.2019);

10) *криптостартап* – компанія, що володіє певним різновидом криптовалюти. Пор. також: «Стартап (англ. *startup*), стартап-компанія – нещодавно створена компанія (можливо, ще не зареєстрована офіційно, але планує стати офіційною), що буде свій бізнес на основі інновацій або інноваційних технологій, не вийшла на ринок або почала на нього виходити і що володіє обмеженими ресурсами» (<https://uk.wikipedia.org/wiki/Стартап>). *Криптостартап Blocko зібрав \$7 млн із найбільших банків* (заг.) (<https://cryptobit.media>, 22.08.2019); *Швейцарський банк Arab Bank Switzerland дасть змогу своїм заможним клієнтам торгувати та зберігати криптовалюту bitcoin та ethereum. У цьому фінустанові допо-*

*може криптостартап Taurus* (<https://cryptobit.media>, 19.09.2019);

11) *криптосфера, криптоспростір*, які відповідно є дериватами підрядних словосполучень «криптовалютна сфера» та «криптовалютний простір». Зазначені складні лексеми вказують на віртуальну територію поширення нової популярної фінансової одиниці – криптовалюти та дій, процесів, пов’язаних із нею. Пор. заголовок і речення з тієї самої статті: *Криптовалютні мільярдери. 5 людей, які розбагатіли на криптосфері* (заг.) *Криптовалютна сфера розвивається з кожним днем* (<https://cryptobit.media>, 15.04.2019). *Криптоспростір* використовують як синонімічний відповідник лексеми «криптосфера»: *Щоб залишатися залученими в криптоспростір й затребуваними в своїй ніші, банки тісно співпрацюють і з новими компаніями з фінтех-індустрії* (<https://znaj.ua>, 20.11.2018); *Як сказав Стівен Інландер з «Рафікі Кепітал», «немає бар’єрів для входу у криптоспростір, окрім гарної оповідки про те, яку нішу заповнить твоя монета»* (<https://ukrainian.voanews.com>, 17.01.2018);

12) *криптоферма* – комп’ютерне обладнання, за допомогою якого генерують біткойни: *Посадовці Львівської залізниці на Тернопільщині організували криптоферму з генерування біткойнів, яка працювала від електроенергії підприємства. ... Упродовж 2019 року криптоферма використала електроенергії на 1 млн грн* (<https://www.032.ua>, 15.11.2019);

13) *криптоанархізм*. Докладне пояснення цього терміна подає «Радіо Свобода»: *Криптоанархізм – це філософія, яка виникла наприкінці 1980-х та полягає у використанні сильної криптографії для захисту особистої приватності, свободи слова, конфіденційного обміну інформацією та спілкування, а також прав людини* (<https://www.radiosvoboda.org>, 14.11.2017);

14) *криптомат* – подібний до банківських терміналів автомат, де можна купити криптовалюту за готівку, заплативши комісію й не маючи рахунку в банку. Зрідка натрапляємо на тлумачення цього поняття в тексті публікації: *Кому біткойн? У Києві з’явилися перші вуличні криптомати* (заг.). *У понеділок, 4 вересня 2017 року, почалося відкрите тестування в Україні системи криптоматів – автоматів із продажу Bitcoin в Україні. Перші шість криптоматів вже встановлені і працюють у Києві, повідомляється на сайті біржі криптовалют KUNA* (<https://nv.ua>, 04.09.2017); *В Україні з’явилися перші криптомати* (заг.). *Перші шість криптоматів для продажу електронної валюти біткойн за готівку встановив у Києві приватний підприємець*

(<https://24tv.ua>, 05.09.2017). Творення слова *криптомат* відбулося за аналогією до лексем, які нині існують і належать до частовживаних, наприклад *банкомат*. Обидві мовні одиниці є наслідком контамінації – різновиду деривації, що ґрунтується на явищі накладання слів. Цей тип словотворення докладно описала Ж. В. Колоїз (Колоїз, 2015: 96–104). Слова на кшталт *банкомат*, *криптомат* вважаємо контамінованими утвореннями, у яких відбулося накладання «усіченої кінцевої частини першого та початкової другого компонентів дериваційної бази» (Колоїз, 2015: 103): *криптомат* ← *крипто*[валютний] [авто]мат;

15) *криптолихоманка* – значне зацікавлення криптовалютою, бажання отримувати значний прибуток. Ця мовна одиниця полишає термінологічні межі й набуває ознак загальноживаності. Її функційний потенціал пов'язуємо передусім із семантикою лексеми «лихоманка» («2. перен. Метушливо гарячкова діяльність у якій-небудь галузі» (ВТССУМ, 2005: 615)), що є структурним компонентом дериваційної бази: *Кінець криптолихоманки. Facebook може перетворити Libra в аналог платіжної системи* (заг.) (<https://nv.ua>, 04.03.2020). Структурно-семантичну своєрідність такої мовної одиниці увиразнює її оформлення за допомогою лапок: «*Криптолихоманка* в Україні: журналісти розповіли про підводні камені і тонкощі майнінгу (заг.). Наразі в Україні настала ціла «криптолихоманка» (<https://www.unian.ua>, 13.02.2018).

Іменники на позначення істоти чи сукупності людей із першою частиною *крипто-* – також складні за будовою мовні одиниці. У засобах масової інформації засвідчені такі субстантиви цього різновиду:

1) *криптоаналітик*, *криптоексперт* – компетентна в криптовалютних операціях людина, яка аналізує все, що пов'язано із цією валютою, дає йому оцінку: *Біткоїн може підскочити в ціні до 4 600 доларів, але тільки за певних умов. Про це розповів криптоаналітик і ветеран технічного трейдингу Пітер Брандт...* (<https://politeka.net>, 21.12.2018); *Тож про те, чи надійно вкладати в електронні гроші, та про цю валюту загалом говорили у розмовній студії «Правди. Наживо» із крипто-експертами Володимиром Присяжнюком та Станіславом Под'ячевим* (<https://vgoles.com.ua>, 25.01.2018);

2) *криптофахівець* – спеціаліст, кваліфікована людина, яка розуміється на криптовалюті та різноманітних криптовалютних операціях: *Фантазуючи, можна припустити, що колись за гроші, зароблені на виробництві обладнання для*

*видобутку криптовалют, будуть створюватися школи для навчання блокчейн-розробників. Такі крипто-фахівці будуть готуватися за держзамовленням із подальшим залученням до будівництва електронної держави на розподілених мережах* (<https://nv.ua>, 21.06.2017). У цьому реченні використано семантичний еквівалент до аналізованого слова – *блокчейн-розробники*;

3) *криптоюрист* – фахівець у галузі права, який працює з ринком криптоіндустрії, виявляє юридичні ризики та намагається їх усунути чи мінімізувати. Наприклад: *Крипто-юрист Джейк Червінський (Jake Chervinsky) в жартівливій формі повідомив, що BitMEX не обманював користувачів BitME, а випадково при розсилці забув використати приховану копію* (<https://cryptobit.media>, 01.11.2019);

4) *криптоспільнота* – лексема, яку використовують для маркування об'єднання людей, що мають спільне зацікавлення криптовалютою та всім, що з нею пов'язано: *...криптоспільнота чекає приходу «наступного біткоіна» ще з моменту появи оригіналу, а прихильність альткоінам – це «небезпечна гра»...* (<https://www.segodnya.ua>, 22.11.2018);

5) *криптоанархіст*. Поясненню цього терміна «Радіо Свобода» присвятило цілу статтю, частину якої захищуємо: *«Хто такі криптоанархісти та про що вони попереджають (заг.). Прихильники цієї ідеології [криптоанархізм] – криптоанархісти – сприяють створенню умов для розвитку вільного суспільства XXI століття, виступаючи проти втручання держави у приватне та економічне життя громадян. Наприклад, вони не підтримують цензуру, яку держава нав'язує у спробі контролювати обмін інформації. Загалом криптоанархісти – високоосвічені інженери, ідеологія яких – це взаємоповага, вільний ринок, свобода вибору та повна лібералізація суспільства. «Бути криптоанархістом означає використання технологій для того, щоб контролювати свою приватність, гроші та транзакції. Це спосіб мислення. Не обов'язково потрібно бути технічно освіченим для того, щоб стати криптоанархістом»* (<https://www.radiosvoboda.org>, 14.11.2017).

На позначення людей, які впливають на криптовалютний ринок, журналісти подекуди використовують поняття, пов'язані з метафоризацією. До них належать лексеми із супровідним стилістичним забарвленням, зокрема *криптобики* – «трейдери, які заздалегідь скуповують цінні папери, сподіваючись, що їхня ціна з часом зросте, щоб потім вигідно продати їх дорожче» (<https://uk.wikipedia.org/wiki/Трейдер>), тобто йдеться про багатих трейдерів, які подібно до биків рухаються впе-

ред, здатні ризикувати, очікуючи зростання курсу. Близьке значення мають лексеми «*криптокит*», «*криптоакула*», якими також називають криптовалютних гравців на ринку, що можуть на нього вплинути. Наприклад: *Нещодавно «криптобик» Том Лі, зі свого боку, скорегував прогноз на курс біткоіна до кінця року, знизивши його до 15 тисяч доларів...* (<https://www.segodnya.ua>, 22.11.2018); *Іншими потенційними факторами, які могли вплинути на зростання ціни, є так звані **криптокити**, які вибирають цей момент для розміщення великих замовлень на купівлю BTC* (<https://ukr.media>, 08.07.2018). У науковій літературі трапляються й інші поняття на позначення різних за особливостями діяльності на криптобіржах трейдерів: *криптоведмеді* – трейдери, які спрямовують свої дії на те, щоб відбулося зниження курсу, прагнуть від цього отримати прибуток та подібно до криптобиків впливають і намагаються змінити криптовалютний ринок; *криптосвині* – жадібні трейдери; *криптовівці* – нерішучі, надто обачні учасники біржової торгівлі; *криптолосі* (від англ. *loss* – «збиток») – трейдери, які втратили кошти внаслідок криптовалютних операцій; *криптозайці* – трейдери, що заробляють на незначних коливаннях курсу; *криптововки* – досвідчені особи, які рідко помиляються. Проте в публіцистиці значна частина цих понять поки не засвідчена. Якщо й ідеться про різних трейдерів у текстах про криптовалюту та пов'язані з нею процеси, то зазвичай на їх позначення використовують такі назви, але без префіксоїда *крипто-*.

Деякі слова – назви людей із першою частиною *крипто-* перебувають поза межами термінологічної системи економіки, чому сприяє їхня друга частина. Ці номінації також використовують у медіатекстах економічної тематики: *Оприлюднено перший в історії список «крипто-багатіїв» за версією Forbes* (заг.). *Крім того, за інформацією видання, середній вік крипто-багатіїв порівняно з віком 400 найбагатіших американців Forbes становить 42 проти 67 років відповідно* (<https://www.unp.com.ua>, 07.02.2018); *У минулому році Ларсен потрапив в ТОП-400 найбагатіших людей світу за версією Forbes. Статок крипто-мільярдера оцінюється в 3,1 мільярд доларів* (<https://cryptobit.media>, 15.04.2019).

Заслуговує на увагу похідний субстантив *криптоман*, який виник на основі тенденції до аналогії. Цей дериват позначає людину, яка захоплюється криптовалютою. Він утворений за зразком прототипів *меломан*, *бібліоман*, *ігроман*, *клетоман* шляхом додавання суфіксоїда *-ман*, співвідносного зі словом *манія* («Манія. ... 2. перен. Паталогічна, сильна пристрасть, потяг до чогось (напр., графоманія)» (ВТССУМ, 2005: 645)): *Сподіваємося, що новообраний Парламент прийме закон на базі одного з цих законопроектів або інший закон, більш сприятливий для «криптоманів», що стимулюватиме збільшення офіційних операцій із криптою та наповнить державний бюджет збалансованими податками від таких операцій* (<https://jur-gazeta.com>, 20.08.2019). За семантичним потенціалом близькими до нього вважаємо складні слова *криптоентузіаст* і *криптофанати*: *Наша редакція Cryptobit.Media приготувала для всіх крипто-ентузіастів і просто любителів дізнатися щось новеньке кілька найцікавіших фактів про криптовалюту* (<https://cryptobit.media>, 11.10.2019) (доречніше писати виділене слово разом); *«Навіть криптофанати можуть подумати, що все скінчено», – зазначив Брандт* (<https://politeka.net>, 21.12.2018).

**Висновки.** Отже, студіювання неотермінів економічної тематики дає змогу з'ясувати їхню активність і визначити продуктивність словотвірних типів цих мовних одиниць. Термінологічну систему економіки поповнили неолексеми з префіксоїдом *крипто-*, що формує низку складних іменників, які водночас можуть слугувати твірною базою для творення інших номінацій переважно суфіксальним способом. Складні термінологічні неодеривати називають реалії, дії, процеси, пов'язані з віртуальними (цифровими) коштами. Найуживанішою з-поміж аналізованих інновацій є *криптовалюта*. Лексеми з першою частиною *крипто-* структурують дві групи: зі значенням неістот та істот. Частина з них виходить поза межі економічної, зокрема фінансової, термінології, поповнюючи сферу загальномовних одиниць. Перспективу дослідження становить опис лексико-дериваційних ознак новітніх економічних термінів на позначення соціальних виплат, пільг та субсидій.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
2. Колоїз Ж. В. Неузале словотворення : монографія. Кривий Ріг : Астерікс, 2015. 156 с.
3. Навальна М. Лексика української газетної періодики початку ХХІ ст.: джерела поповнення та стилістичне використання : монографія. Переяслав-Хмельницький : КСВ, 2018. 350 с.

4. Стишов О. А. Українська лексика кінця XX століття (на матеріалі мови засобів масової інформації). Київ : Пугач, 2003. 387 с.
5. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапути. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.
6. Стартап. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Стартап>.

#### REFERENCES

1. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great Explanatory Dictionary of Modern Ukrainian Language] / uklad. i holov. red. V. T. Busel. K., Irpin: VTF «Perun», 2005. 1728 s. [in Ukrainian].
2. Koloiz Zh. V. Neuzualne slovotvorennia: monohrafiia [Unusual Word Formation: Monograph]. Kryvyi Rih: NPP Asteriks, 2015. 156 s. [in Ukrainian].
3. Navalna M. Leksyka ukrainskoi hazetnoi periodyky pochatku KhKhI st.: dzherela popovnennia ta stylistychnе vykorystannia: monohrafiia [Vocabulary of Ukrainian Newspaper Periodical of Beginning of XXI Century: Sources of Replenishment and Stylistic Use: Monograph]. Pereiaslav-Khmelnytskyi: «Vydavnytstvo KSV», 2018. 350 s.
4. Styshov O. A. Ukrainska leksyka kintsia KhKh stolittia (na materialy movy zasobiv masovoi informatsii) [Ukrainian Vocabulary of Late XX Century (based on mass media language)]. K.: Puhach, 2003. 387 s.
5. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of Foreign Words] / uklad. S. M. Morozov, L. M. Shkaraputa. K.: Naukova dumka, 2000. 680 s.
6. Startap. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Startap>.



**Олександра ПУШ,**

*orcid.org/0000-0002-2683-6952*

асистент кафедри перекладу та філології

Університету Короля Данила

(Івано-Франківськ, Україна) [oleksandra.push@ukd.edu.ua](mailto:oleksandra.push@ukd.edu.ua)

**Наталія ГАСЮК,**

*orcid.org/0000-0003-0546-662X*

доцент кафедри перекладу та філології

Університету Короля Данила

(Івано-Франківськ, Україна) [nataliia.hasiuk@ukd.edu.ua](mailto:nataliia.hasiuk@ukd.edu.ua)

## КОНЦЕПТ DEATH В АНГЛОМОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

У статті проводиться когнітивно-концептуальний аналіз способів репрезентації концепту death на рівні фразеологічних одиниць в англомовній картині світу. Розглядається питання різноманітності семантичних угруповань, з якими пов'язано вирази розглянутого концепту. Матеріалом для дослідження стали англійські фразеологічні одиниці, отримані методом суцільної вибірки з двомовних і тлумачних словників.

У структурі семантичного поля концепту death можна виокремити ядерну концептуальну ознаку закінчення життя людини чи іншого живого організму, стосовно якої всі інші вважатимуться периферійними. До ядра концепту death в англійській мові входять такі лексичні одиниці: death, dead man, grave, tomb, to die. Концепт death у контексті англійської лінгвокультури вербалізується в пареміях із залученням евфемізмів та метафор, що утворюються і функціонують завдяки дії механізмів психологічного захисту.

Семантична класифікація фразеологізмів, які репрезентують концепт death, налічує чотири групи: смерть як завершення життя, смерть як переривання життя, ставлення до смерті, ритуали смерті.

Концепт death також семантично реалізується у прислів'ях і приказках, що описують смерть як природний і неминучий процес, який торкнеться кожної людини й якого нікому не вдасться уникнути. В окрему велику групу пареміологічних одиниць ми виділяємо прислів'я, в яких смерть постає як процес, що зрівнює всіх людей, та прислів'я і приказки, в яких описується смерть воїнів у боротьбі за свою країну.

Провівши аналіз пареміологічних одиниць із компонентами семантичного поля death, можемо сказати, що концепт death широко представлений в англомовній картині світу і належить до багатовимірних ментальних одиниць, що мають широку репрезентативність у національних мовних картинах світу, розкривають самотність національного семіотичного простору і дають змогу визначити особливості етнічних світоглядних орієнтирів та своєрідність світосприйняття.

**Ключові слова:** фразеологія, мовна картина світу, концепт, когнітивна лінгвістика, мова і мислення.

**Oleksandra PUSH,**

*orcid.org/0000-0002-2683-6952*

Assistant Lecturer at the Department of Translation and Philology

of King Danylo University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) [oleksandra.push@ukd.edu.ua](mailto:oleksandra.push@ukd.edu.ua)

**Nataliia HASIUK,**

*orcid.org/0000-0003-0546-662X*

Associate Professor at the Department of Translation and Philology

of King Danylo University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) [nataliia.hasiuk@ukd.edu.ua](mailto:nataliia.hasiuk@ukd.edu.ua)

## CONCEPT DEATH IN THE ENGLISH LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

This article provides a cognitive-conceptual analysis of ways of representing the concept of death at the level of phraseological units in the English-language picture of the world. The article deals with the issue of diversity of semantic groups, which are associated with expressions of the considered concept. The material for the study was English phraseological units, obtained by the method of continuous sampling of bilingual and explanatory dictionaries.

In the structure of the semantic field of the concept of death, it is possible to distinguish a nuclear conceptual feature of the end of life of a person or other living organism, in respect of which all others will be considered peripheral. The core

of the concept of death in English includes the following lexical units: death, dead man, grave, tomb, to die. The concept of death in the context of English language culture is verbalized in proverbs involving euphemisms and metaphors that are created and function through the action of psychological protection mechanisms.

The semantic classification of phraseologisms representing the concept of death has four groups: death as the end of life, death as the interruption of life, the attitude to death, the rituals of death.

The concept of death is also semantically implemented in proverbs and sayings that describe death as a natural and inevitable process that touches every person and which no one can avoid. We divide proverbs into separate large groups of proverbs where death appears as a process that equates all people, and proverbs and sayings, which describes the death of soldiers in the fight for their country.

Having analyzed the paremological units with the components of the semantic field of death, we can say that the concept of death is widely represented in the English language world, and refers to multidimensional mental units that have a wide representation in the national linguistic pictures of the world, reveal the identity of national semiotic identity and allow to determine the ethnic worldview and peculiarities of world perception.

**Key words:** phraseology, the language picture of the world, concept, cognitive linguistics, language and thinking.

**Постановка проблеми.** Дослідження співвідношення мови, мислення і культури, які безпосередньо впливають на мовну картину світу цілого етносу, протягом багатьох десятиліть знаходяться у центрі уваги вчених і досі є актуальними для сучасної науки. Подібним дослідженням присвячено роботи багатьох видатних лінгвістів, таких як В. фон Гумбольдт, Б. Уорф, Е. Сепір і т. д.

М. Мінський називав мову путівником у «соціальної дійсності»: значною мірою люди знаходяться під впливом конкретної мови, яка стала засобом висловлювання в даному соціумі. Насправді «реальний світ» значною мірою несвідомо будується на основі мовних звичок тієї чи іншої соціальної групи (Астахова, 2008: 206).

Мова бере безпосередню участь у формуванні мовної картини світу, оскільки, з одного боку, в ньому відбувається формування глибинної мовної картини світу, а з іншого – мова сама висловлює картину світу.

Мова служить засобом вербалізації концепту. Незважаючи на те що вербалізація не є обов'язковою умовою існування концепту, саме мовне втілення служить ключем, який відкриває концепт як одиницю розумової діяльності. Слово є єдиним способом доступу до концептуального знання, через слово ми маємо можливість підключити до розумової діяльності й інші концептуальні ознаки, безпосередньо не названі даним словом. Слово «включає» концепт у нашій свідомості, дає змогу користуватися цим концептом у розумовій діяльності (Попова, Стернін, 2007: 78).

У будь-якій мові в мовному побуті народу поряд зі словами і стійкими поєднаннями слів використовуються також стійкі словосполучення. Одним із різновидів таких словосполучень є прислів'я і приказки.

Прислів'я та приказки є неймовірно цінним джерелом інформації про культуру і менталітет того чи іншого народу. У них знаходять своє відображення приклади свідомості етносу.

Прислів'я та приказки досить стислі за формою, однак, незважаючи на це, містять у собі сукупність знань про зовнішній порядок світобудови і про внутрішній світ людини, а також є певною системою моральних та етичних норм. Вони слугували і служать потужним засобом народної педагогіки. Люди всіх часів передавали їх із покоління в покоління як знаряддя виховання, регулювання відносин між членами суспільства, а самі ж паремії були найважливішою філософією життя. Живучість прислів'їв і приказок пояснюється тим, що вони завжди жваво, коротко, влучно й образно висловлювали вічну істину, тим самим пропонуючи готові рецепти виховання, правила поведінки (Батчулуун, 2008: 7).

**Аналіз досліджень.** Вивчення концепту *death*, який вербалізується пареміологічними засобами мови, становить великий інтерес, оскільки дає змогу вибудувати відповідний фрагмент картини світу. Концепт, який пов'язаний із відходом із життя, належить до числа базових концептів у багатьох мовних картинах світу і має широкі функціональні можливості. Універсальні поняття, що розглядаються у даній статті, утворюють свого роду «модель світу», за допомогою якої люди сприймають навколишню дійсність (Яковлева, 2007: 178)

Концепт *death* як репрезентант універсальної аксіологічної константи неодноразово привертая увагу лінгвістичної спільноти. Аспекти когнітивної організації концепту *death*, його смислове наповнення, семантичні моделі фразеологічних одиниць, дискурсивний потенціал концепту у слов'янських, германських і романських мовах порушували О. О. Близнюк (Близнюк, 2008), С. Г. Воркачов (Воркачов, 2011), М. В. Жуйкова (1996), І. Б. Іванова (2008), О. С. Колесник (2012), М. В. Кравець (2011), Ж. В. Краснобаєва-Чорна (2008), С. М. Толстая (1999; 2012) та інші дослідники.

Актуальність роботи визначається загальною спрямованістю сучасних мовознавчих студій на

дослідження психологічних механізмів, що відображають особливості етнічної свідомості, риси національного характеру, менталітет народу. Маніфестація концепту *death* у пареміях відбувається переважно через використання евфемізмів і метафор, що створюються та функціонують завдяки дії психологічного захисту: заперечення, переоцінки, усунення, відчуження, заміщення (З. Фрейд, Е. Фромм, К. Г. Юнг, М. Вебер, Г. Зім-мель, І. Я. Березна, Р. М. Грановська, О. Т. Москаленко, В. Ф. Сержантов та ін.). Дослідження даного концепту у паремійному фонді є важливим для розуміння національно-культурної ідентичності кожного народу.

**Мета статті** – виявлення особливостей мовної реалізації концепту *death* в англомовній картині світу.

Об'єктом дослідження став концепт *death* у паремійному корпусі англійської мов.

Матеріалом для написання цієї статті стали прислів'я, приказки, загадки, пов'язані зі смертю, виокремлені шляхом суцільної вибірки зі спеціальних лінгвокультурологічних довідкових джерел, тлумачних словників.

**Виклад основного матеріалу.** З метою дослідження концептів у сучасній лінгвістиці використовується «концептуальний аналіз», який дає змогу вивчити мовну репрезентацію концепту, розкрити найбільш уживані контексти слова концепту, простежити його розвиток як результат розумової діяльності і його подальше формування у національній свідомості через дані контексти.

За основу когнітивно-концептуального аналізу фразеологічних номінацій концепту *death* прийнято методіку дослідження концепту, представлену в дослідженні З. Д. Попової та І. А. Стерніна «Когнітивна лінгвістика», що базується на принципах семантико-когнітивного аналізу концептів.

Смерть вважається одним із найважливіших явищ людського буття і є найбільш знаковим поняттям будь-якої лінгвокультури. Дослідженню концепту *death* присвячено праці таких лінгвістів, як Хо Сон Те (2001 р.), В. В. Тарасенко (2008 р.), Г. А. Багаутдінова (2007 р.), Ю. С. Арсентьєва (2012 р.), О. О. Близняк, Е. Серєда (2016 р.).

Концепт *death* є одним з універсальних концептів у мовній картині світу багатьох народів. Універсальні поняття, подібні розглянутому в нашій статті, утворюють свого роду «модель світу», за допомогою якої люди сприймають навколишню дійсність (Яковлева, 2007: 178). Явище смерті завжди було проблемою для людини, культури і філософії й залишається актуальним у сучасному світі, оскільки в даному концепті знаходить від-

ображення суспільно-історичний досвід, накопичений людиною за історію свого існування. Проблема визначення концепту *death* викликає підвищений інтерес лінгвістів і лінгвокультурологів, однак ще не має однозначного вирішення, хоча значимість і цінність цього концепту досить високі. Дослідженню концепту *death* на мовному матеріалі присвячено дисертаційні роботи низки лінгвістів. Наприклад, В. В. Тарасенко розглядає концепти *life* і *death* на матеріалі англійської та російської мов (2008 р.), Г. А. Багаутдінова присвячує частину свого дослідження фразеологічній діаді *life death* (2007 р.), Ю. С. Арсентьєва досліджує фразеологізми та евфемізми в англійській і російській мовах (2012 р.).

У структурі семантичного поля концепту *death* можна виокремити ядерну концептуальну ознаку закінчення життя людини чи іншого живого організму, стосовно якої всі інші вважатимуться периферійними. До ядра концепту *death* в англійській мові входять такі лексичні одиниці: *death, dead man, grave, tomb, to die* із подальшим словниковим значенням *an act of dying, the end of life* (Вуек, 2009: 124).

Концепт *death* у контексті англійської лінгвокультури вербалізується в пареміях із залученням евфемізмів та метафор, що утворюються і функціонують завдяки дії механізмів психологічного захисту. В основі евфемізмів міститься імпліцитна концептуальна інформація (М. В. Піменова, N. Galli de' Paratesi). Психологічним підґрунтям евфемізмів і метафор є прагнення витіснити й замінити в мовленні явища, які викликають негативні емоції.

У *The Collaborative International Dictionary of English* лексема *death* має такі значення:

1. the cessation of all vital phenomena without capability of resuscitation, either in animals or plants;
2. total privation or loss; extinction; cessation;
3. manner of dying; act or state of passing from life;
4. cause of loss of life;
5. personified: the destroyer of life, conventionally represented as a skeleton with a scythe;
6. murder; murderous character (The Collaborative International Dictionary of English).

У *Longman Dictionary of Contemporary English* знаходимо такі визначення лексеми:

1. the end of the life of a person or animal;
2. a particular case when someone dies;
3. the permanent end of something;
4. a creature that looks like a human skeleton, used in paintings, stories etc to represent the fact that people die (Longman Dictionary of Contemporary English).

В електронному словнику *The Free Dictionary by Farlex* подано такі визначення:

1. the act of dying;
2. the state of being dead;
3. the cause of dying;
4. a manner of dying;
5. a personification of the destroyer of life, usually represented as a skeleton holding a scythe;
6. bloodshed; murder;
7. the termination or extinction of something (www.thefreedictionary.com).

Як бачимо, значення цієї лексеми має досить близьке тлумачення в різних словниках. Семантичним центром поля *death* є такі слова, як *death*, *deadly*, *die*, *dead*.

Семантична класифікація фразеологізмів, які репрезентують концепт *death*, налічує чотири групи:

1. смерть як завершення життя: *to have one's foot in the grave, to be in the article of death, to be at the death door, to be on the brink of death, to linger out one's days to die in one's bed, die with one's boots off, to meet one's end, to breath one's last; as dead as a dodo, as dead as doornail, as dead as Julius Caesar*;

2. смерть як переривання життя: *to make short work of somebody, to send somebody to the skies, to drill a hole in smb, to put under the water, to choke the life out of somebody, to get the chair, to sever one's head, to take the high jump; to lay hands on oneself*;

3. ставлення до смерті: *fear of death is worse than death itself, death takes no denial, there is a remedy for all things but death, death when it comes will have no denial, death is a great leveler, no one can cheat death*;

4. ритуали смерті: *the late lamented; stonedead; dead meat; peace to his ashes; may he rest in peace; the narrowbed; under the sod; the last long home*.

У даних групах також виділилися підгрупи, наприклад група відношення до смерті включає підгрупи «страх смерті» (*fear of death is worse than death itself*), «неминучість смерті» (*there is a remedy for all things but death*), «усі рівні перед смертю» (*death is a great leveler*).

Концепт *death* також семантично реалізується у прислів'ях і приказках, що описують смерть як природний і неминучий процес, який торкнеться кожної людини й якого нікому не вдасться уникнути. У даній групі можливо виділити прислів'я, в яких на рівні внутрішньої форми простежується зіставлення життя і смерті, наприклад: *it is as natural to die as to be born* (померти так само природно, як і народитися); *dying is as natural as living* (померти так само природно, як і народитися); *as*

*a man lives, so shall he die* (як людина живе, так вона і помре); *all life death does end* (будь-яке життя закінчується смертю); *as soon as a man is born he begins to die* (як тільки людина народжується, вона починає вмирати); *no man has a lease of his life* (ніхто не може продовжити своє життя); *he that is once born, once must die* (хто одного разу народився, зобов'язаний померти); *the first breath is the beginning of death* (перший подих – початок смерті); *a man cannot die more than once* (двом смертям не бувати, а однієї не минути); *death is but a path that must be trod* (смерть – це шлях, який повинен пройти кожен) (The Oxford Dictionary of Proverbs). У наведених вище прислів'ях смерть постає такою ж природньою подією, як народження і життя.

В окрему велику групу пареміологічних одиниць ми виділяємо прислів'я, в яких смерть постає як процес, що зрівнює всіх людей. У даних одиницях широко представлена думка, що перед смертю всі рівні, наприклад: *death makes equal the high and the low* (смерть усіх зрівнює); *death takes no bribes* (смерть не бере хабарів); *he that died half a year ago is dead as Adam* (той, хто помер півроку тому, мертвий наскільки ж, як Адам); *the end makes all equal* (смерть зрівнює всіх); *death levels all men* (смерть зрівнює всіх людей); *death is the great leveler* (смерть – великий зрівнювач) (Український словник АBBYY Lingvo).

У прислів'ях *six feet of grave makes all equal* (шість футів під землею зрівнює нас усіх); *we shall all lie alike in our graves* (ми все будемо лежати однаково у своїх могилах); *a piece of churchyard fits everybody* (шматок землі на кладовищі знайдеться для кожного); *all our pomp the earth covers* (всю нашу пиху земля приховає). Також простежується думка про те, що в землі всі виглядають однаково і нічим не відрізняються один від одного, тобто після смерті всі люди рівні (Середа, 2025: 174).

У нашій класифікації в окрему групу виділено прислів'я і приказки, в яких описується смерть воїнів у боротьбі за свою країну. До цієї групи входять такі прислів'я: *he dies a glorious death who dies for his country* (славною смертю вмирає той, хто вмирає за свою країну); *it is sweet and glorious to die for one's nature land* (солодко і славно померти за свою батьківщину); *a fair death honours the whole life* (порядна смерть робить благородною все життя); *better death than dishonor* (краще смерть, ніж безчестя); *give me liberty or give me death* (дайте мені свободу або краще я помру) (The Oxford Dictionary of Proverbs). Подібне бачення смерті в народному фольклорі притаманне багатьом етносам, оскільки смерть в ім'я

захисту своєї батьківщини у репрезентантів різних етнічних груп уважається величною і хороброю.

В англомовній картині світу знаходить своє відображення думка про те, що хороші люди вмирають рано, молодими. Дана думка, як видно з наведених нижче прислів'їв, приходиться до нас із релігії, де йдеться про те, що Бог забирає до себе найкращих людей. До цієї групи включені такі прислів'я, як *whom God loves best, these he takes soonest* (тих, кого Бог любить найбільше, він забирає швидше); *the good die early, and the bad die late* (хороші люди вмирають рано, погані – пізно); *the good die young* (хороші люди вмирають молодими); *those whom the gods love die young* (ті, кого люблять боги, вмирають рано); *the best go first* (кращі йдуть першими) (Середа, 2025: 175).

Також була виділена група прислів'їв, в яких проводиться протиставлення «смерть старих людей і смерть молодих людей», наприклад: *old men go to death but death comes to young men* (старі люди прямують до смерті, проте смерть приходиться до молодих); *young men may die, but old men must die* (молоді можуть вмерти, але старі повинні померти); *of young men die many, of old men scape not any* (молодими помирають багато, зі старих ніхто смерті уникнути не може); *the old man has his death before his eyes, the young man behind his back* (старій людині смерть дивиться в обличчя, у молодого вона стоїть за спиною) (The Oxford Dictionary of Proverbs).

У всіх перерахованих вище прислів'ях на рівні їхньої внутрішньої форми простежується думка про те, що старі люди неминуче скоро помруть. Однак одночасно із цією думкою висловлюється ще одна: молоді повинні жити, але смерть приходиться і за ними, найчастіше несподівано.

Окрему групу становлять прислів'я, в яких прослідковується думка про те, що «про мертвих говорять або добре, або ніяк». Так, цю групу прислів'їв становлять такі: *not speak ill of the dead* (про мертвих не говорять погано); *speak nothing but good of the dead* (про мертвих говорять тільки хороше); *him who is dead, honor with remembrance,*

*not with tears* (про мертвих згадує, але не оплакує); *speak only what is true of the living and what is honourable of the dead* (про живих говори тільки правду, про мертвих – тільки хороше); *of the dead say nothing but what is good* (про мертвих говорять тільки добре). До цієї групи також входять прислів'я, в яких знаходить відображення думка, що не варто гірко і довго оплакувати померлих, наприклад: *make little weeping for the dead, for he is at rest* (не оплакував сильно мертвих, вони знайшли спокій); *we must live by the living, not by the dead* (треба жити думками про живих, а не про мертвих); *to lament the dead avails not and revenge vents hatred* (оплакування не повертає мертвих, помста приносить ненависть) (Середа, 2016: 172).

**Висновки.** Отже, провівши аналіз пареміологічних одиниць із компонентами семантичного поля *death*, ми можемо сказати, що концепт *death* широко представлений в англомовній картині світу. Ми побачили, що в англійській пареміології знаходить своє відображення духовний і релігійний досвід людини, а саме нами виявлено прислів'я, в яких йдеться про те, що смерть – це певний перехідний етап між життям та іншим, небесним, значно кращим світом. Також англійська пареміологія розглядає смерть як неминучий процес, як природне явище, яке торкнеться кожної людини. В англійських прислів'ях і приказках висловлюється думка про те, що перед смертю всі люди рівні, а також думка, що передає ідею про те, що смерть є неминучим закінченням усього – і хорошого, і поганого. В англійській пареміології широко представлено протиставлення, засноване на смерті старих і молодих людей. В окрему групу були внесені прислів'я, що відзначають думку про те, що про мертвих можна говорити тільки позитивно.

Таким чином, концепт *death* належить до багатовимірних ментальних одиниць, що мають широку репрезентативність у національних мовних картинах світу, розкривають самотність національного семіотичного простору і дають змогу визначити особливості етнічних світоглядних орієнтирів та своєрідність світосприйняття.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Астахова Е. В. Репрезентация фрейма «instruction» в различных видах дискурса. *Языковая картина мира: лингвистический и культурологический аспекты* : материалы IV Международной научно-практической конференции, г. Бийск, 16–17 октября 2008 г. Бийск, 2008. С. 206–209.
2. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. Москва : АСТ ; Восток Запад, 2007. 314 с.
3. Батчулуун Д. Лингвокультурологические и лингводидактические аспекты пословиц. *Языковая картина мира: лингвистический и культурологический аспекты* : материалы IV Международной научнопрактической конференции, г. Бийск, 16–17 октября 2008 г. Бийск, 2008. С. 710.
4. Яковлева Е. А. Вербализация концепта «интеллект» в английском языке (на материале фразеологических единиц и пословиц). *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9*. 2007. Вып. 1. Ч. 2. С. 178–184.

5. Вук О. Є. Відтворення семантичних концептів «життя» та «смерть» в українських перекладах поезії В. Б. Єйтса. URL : <http://www.confcontact.com/2009ip/vuyek.php/>
6. Український словник ABBYY Lingvo.Pro/ URL : <http://www.lingvo.ua/uk>.
7. Longman Advanced American Dictionary. Harlow : Longman, 2001. P. 17–46.
8. Longman Dictionary of Contemporary English. URL : <http://www.ldoceonline.com/dictionary/life/death>.
9. Oxford Reference. The Oxford Dictionary of Proverbs. URL : <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199539536.001.0001/acref-9780199539536>.
10. Серeda Е. Вербализация концепта «смерть» в английском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015. С. 173–175.
11. Серeda Е. Представление концепта Death в английской фразеологической картине мира : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. Санкт-Петербург, 2016. 184 с.

## REFERENCES

1. Astahova E. V. Repräsentatsiya freyema «instruction» v razlichnyih vidah diskursa // Yazyikovaya kartina mira: lingvisticheskiy i kulturologicheskiy aspekti: materialy IV Mezhdunarodnoy nauchnoprakticheskoy konferentsii [Representation of the frame "instruction" in different types of discourse // The linguistic picture of the world: linguistic and cultural aspects: materials of the IV International Scientific Conference] (Biysk, 16-17 oktyabrya 2008 g.). Biysk, 2008. S. 206-209 [in Russian].
2. Popova Z. D., Sternin I. A. Kognitivnaya lingvistika. [Cognitive linguistics] M.: AST: VostokZapad, 2007. 314 s. [in Russian].
3. Batchuluun D. Lingvokulturologicheskie i lingvodidakticheskie aspekti poslovits // Yazyikovaya kartina mira: lingvisticheskiy i kulturologicheskiy aspekti: materialy IV Mezhdunarodnoy nauchnoprakticheskoy konferentsii [Linguocultural and linguo-didactic aspects of the proverbs // The linguistic picture of the world: linguistic and cultural aspects: Proceedings of the IV International Scientific Conference] (Biysk, 16-17 oktyabrya 2008 g.). Biysk, 2008. S. 710 [in Russian].
4. Yakovleva E. A. Verbalizatsiya kontsepta «INTELLEKT» v angliyskom yazyike (na materiale frazeologicheskikh edinit i poslovits) [The verbalization of the intellect concept in English (on the material of phraseological units and proverbs)] // Vestnik Sankt Peterburgskogo universiteta. Ser. 9. SPb., 2007. Vyip. 1. Ch. 2. S. 178-184 [in Russian].
5. Vuk O. E. Vidtvorennya semantichnih kontseptiv “zhittya” ta “smert” v ukrayinskih perekladah poezii W. B. Yeats [Reproduction of semantic concepts of "life" and "death" in Ukrainian translations of W. B. Yeats's poetry [Elektronniy resurs] / O. E. Vuk. – Rezhim dostupu: <http://www.confcontact.com/2009ip/vuyek.php>
6. Ukrayinskiy slovník ABBYY Lingvo.Pro [ABBYY Lingvo.Pro Ukrainian Dictionary ] [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.lingvo.ua/uk>
7. Longman Advanced American Dictionary. – Harlow: Longman, 2001. – 17-46 p
8. Longman Dictionary of Contemporary English [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.ldoceonline.com/dictionary/life/death>
9. Oxford Reference [Elektronniy resurs] // The Oxford Dictionary of Proverbs. Rezhim dostupu: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199539536.001.0001/acref-9780199539536>
10. Sereda E. Verbalizatsiya kontsepta «Smert» v angliyskom yazike / E. Sereda. // Filologicheskie nauki. Voprosyi teorii i praktiki [The verbalization of the concept of "Death" in the English language / E. Wednesday. // Philological Sciences. Questions of theory and practice] – 2015. – S. 173–175 [in Russian].
11. Sereda E. Predstavlenie kontsepta "Death" v angliyskoy frazeologicheskoy kartine mira: [Presentation of the concept of "Death" in the English phraseological picture of the world:] : dis. kand. : 10.02.04 / Sereda E. – Sankt-Peterburg, 2016. – 184 s. [in Russian].

**Ігор РОЗЛУЦЬКИЙ,**  
*orcid.org/0000-0002-3905-3914*  
старший викладач кафедри світової  
літератури та славістики  
Дрогобицького державного педагогічного  
університету імені Івана Франка  
(Дрогобич, Львівська область, Україна) [rim2007@ukr.net](mailto:rim2007@ukr.net)

## НАЦІОСОФСЬКИЙ ДИСКУРС У ТВОРЧОСТІ МИКОЛИ ЄВШАНА

У статті висвітлюються аспекти національного у літературно-критичній та публіцистичній творчості Миколи Євшана. «Здобудеш Державу або згинеш в боротьбі за неї» – це гасло стало заповіддю для багатьох поколінь, що віддали своє життя за свободу України. Можливо, у XXI столітті з його глобалістичною філософією та нігілізмом ці слова звучать занадто дивно і не по-сучасному, щоб вслухатися у їхній зміст чи намагатися зрозуміти їх. Але для тих, хто усвідомлює сенс свободи та державності, гідними поклоніння стають ті, життя котрих жертовно віддані в ім'я України.

Серед тисяч тих, хто «змінив перо на зброю», а разом із тим змінив плін історії, усвідомлюючи важливість обов'язку для незалежності держави, був і Микола Євшан (справжнє прізвище Федюшка).

Автор публікації розглядає аспекти націоналізму в критиці Миколи Євшана, якого зараховують до модерного табору української культури. Характерно те, що творчість М. Євшана є одним із взірців розвитку національної літератури і національної критики, на прикладі якої чітко зазначено серед основних критеріїв розвитку національну методологію.

Окреслюючи специфіку українського модернізму, у статті означено присутність національного розуміння творчості, і ця константа не спростовує український модернізм, а навіть доповнює його та увиразнює.

Євшан використовує принцип історизму, намагається його переосмислити в контексті націоналізму. Критикові імпуноє осмислення України у письменників, а особливо сприйняття і розуміння митцями категорій не так «українського люду», як «української нації».

Дослідження виокремлює актуальну проблематику публіцистики, а саме: означення національної культури та національного виховання, що є підґрунтям як творення нації, так і незалежної держави, а також важливим аспектом для цілісного розуміння концепції літературно-критичної творчості Миколи Євшана.

**Ключові слова:** Микола Євшан, націоналізм, модернізм, національна культура, національне виховання, історизм, нація, Українська держава.

**Ihor ROZLUTSKYI,**  
*orcid.org/0000-0002-3905-3914*  
Senior Lecturer at the Department of World  
Literature and Slavic Studies  
at Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) [rim2007@ukr.net](mailto:rim2007@ukr.net)

## NATIONAL AND PHILOSOPHICAL DISCOURSE IN MYKOLA YEVSCHAN'S WORKS

The article highlights the aspects of the national idea in the literary-critical and publicistic works of Mykola Yevshan. «You will gain the State or perish in the struggle for it» – this slogan became a commandment for many generations who gave their lives for the freedom of Ukraine. In the twenty-first century, perhaps, with its globalist philosophy and nihilism, these words sound too strange and out of date to listen to their content or try to understand them. But for those who are aware of the meaning of freedom and statehood, those whose lives are sacrificed in the name of Ukraine are worthy of worship.

Among thousands of those who «changed the pen for arms» and at the same time changed the course of history, realizing the importance of duty for the independence of the state, was Mykola Yevshan (real name Fediushka).

The author of the article considers the aspects of nationalism in the critical works of Mykola Yevshan, who is credited with the modern camp of Ukrainian culture. It is noteworthy that Mykola Yevshan's works are one of the models of national literature and national criticism development, on the example of which the national methodology is clearly indicated among the main development criteria.

Outlining the specific features of Ukrainian modernism, the article identifies the presence of national understanding of creative works, and this constant does not refute Ukrainian modernism, but even supplements and emphasizes it.

*Mykola Yevshan uses the principle of historicism and tries to rethink it in the context of nationalism. The critic is impressed by the writers' understanding of Ukraine, and especially the artists' perception and understanding of the categories not so much of «Ukrainian people» as of the «Ukrainian nation».*

*The study highlights the pressing issues of publicistic works, namely, the definition of national culture and national education, which is the basis of both the creation of a nation and an independent state, as well as an important aspect for an integral understanding of the concept of Mykola Yevshan's literary and critical works.*

**Key words:** Mykola Yevshan, nationalism, modernism, national culture, national education, historicism, nation, Ukrainian state.

**Постановка проблеми.** Категорія національного завжди відігравала важливу роль у творенні української культури. Навіть, здавалося б, у модерний період кінця ХІХ – початку ХХ століття, коли ідеологічний чинник не завжди брали до уваги, в українській культурі він був виразно артикульований. Більше того, саме наявність чітко визначених аспектів націоналізму робить українську літературу самобутньою й неповторною в контексті неодоли. В одній зі своїх праць, досліджуючи своєрідність українського модернізму М. Євшана, С. Павличко характеризує українську культуру химерним гібридом модернізму й націоналізму (Павличко, 1999: 140).

На фактор національного в неокультурі вказує Л. Голомб: «Споріднений із модерними течіями світової літератури, український модернізм не міг стати іншим, ніж він був, адже національний фермент, почуття громадянського обов'язку не були в ньому чимось привнесеним, таким, що ставало на перешкоді до повноцінного, продиктованого узагальненими «європейськими» вимогами вияву модерної свідомості, а становили органічну властивість душі української людини, яка виражає себе у творчості» (Голомб, 2011: 8).

Акцентує на проблемі національного в українському модерні Я. Поліщук: «Модерн характеризувався естетичним вирафінуванням символічного сенсу буття. У цьому плані українські письменники активно сприймали досвід французького, німецького, польського, російського мистецтва, залучаючи його до творення парадигми національного модерну...» (Поліщук, 2002: 379).

Отже, національне в українській літературі не було відкинене через європейську «культурну революцію», і в Україні проблема самобутності становлення нації звучала актуально й неабияк гостро. Чимало митців, які намагалися творити в контексті неодоли, поділяючи модерні тенденції в царині мистецтва (представники журналу «Українська хата»), все ж таки обстоювали серед численних переваг саме національне питання, а подекуди ідейно були навіть суголосними зі своїми «опонентами» (народниками).

Один із перших критиків української літератури, талановитий повперед часопису «Україн-

ська хата», співредактор «Літературно-наукового вісника», частий дописувач видань «Бджола», «Будуччина», «Нове життя», «Народ», «Республіка», «Громадський голос» та ін. Микола Євшан (Федюшка) часто рефлексує над феноменом націоналізму української літератури, виводячи зазначений аспект у фокус дослідницької уваги.

**Аналіз досліджень.** На проблему національного у творчості Миколи Євшана звертали увагу багато дослідників, характеризуючи основні аспекти естетичної діяльності критика. Серед найбільш знакових – студії Н. Шумило, М. Ільницького, Н. Голубінки (вплив національної ідеї на формування естетики Євшана); П. Іванишина (розгляд основних аспектів національної методології у світогляді критика); М. Гнатюка, В. Габора (аналіз публіцистики М. Євшана) та ін.

**Мета статті** – простежити, як відбувалося поглиблення розуміння національного в літературно-критичній парадигмі Миколи Євшана. Відразу ж зазначимо, що остання не руйнує, а увиразнює й доповнює концепцію вченого, головне – його модерні пошуки. Ці питання все ще залишаються відкритими для дослідників, адже тема націоналізму пронизує усі періоди творчості Євшана й поглиблюється у світогляді критика. Отже, є потреба цілісно розглянути феномен національного спочатку в естетичній рецепції Миколи Євшана загалом і в конкретних літературно-критичних та публіцистичних дискурсах. Для цього нам потрібно простежити знакові літературознавчі публікації, а також ті публіцистичні праці, у яких актуалізовано проблеми націософського характеру.

**Виклад основного матеріалу.** У своїх засадничих інтелектуальних студіях про роль мистецтва Микола Євшан застерігає від хибного розуміння, здавалося б, стереотипної (почасти вже рецептивно-прецедентної) моделі українськості, застерігаючи, таким чином, від неминуче деструктивних викликів під час розбудови національної держави. На думку критика, такі трафарети руйнівні для існування нації, тому й так саркастично констатує літературний критик, що «обов'язком щирого українця було носити народний стрій, шаровари і шапку козацьку, плакати разом із



Шевченком над недолею вдови-сиротини, написати самому декілька таких самих «стишків», – а в іншому всі дослужувалися великих становищ і діставали медалі та хрести заслуги» (Євшан, 1998: 47). Візія України в нього принципово інша, тут Микола Євшан привносить розуміння національного не лише в українську літературу, а й культуру загалом: «*Нова культура мусить бути національна, мусить вийти з глибин народної душі, але вона не може бути українофільська*» (Євшан, 1998: 53).

Осмилюючи творчість Шевченка в контексті сучасної доби, М. Євшан, не лише розглядає культ генія в українській літературі, а й зосереджується на проблемах історизму. Критик чітко окреслює завдання історії й водночас осмислює проблему національної самобутності, її витоків із позицій герменевтики. Історія для Євшана – це передусім «ті сили внутрішні в народі, які викликували ті події, оту енергію потенціальну», що творили сучасне народу і вказували шлях у майбутнє, водночас це навіть щось більше й глибше, бо історія здатна проникнути в сучасність і визначити (чи змодельовати майбутнє. Ця сфера не лише для профілю істориків чи археологів, як використання артефактів, на кшталт заповнення музеїв чи рідкісних колекцій (Євшана, 1998: 30). «Вона (минушина. – І. Р.) безпосередньо входить в наше сучасне життя як один з кінцевих елементів, дає йому ґрунт, весь колорит, патос... І тому ми все мусимо оглядатися назад, дослуховуватися до голосу давніх століть, давніх людей. У них шукаємо оправдання нашого теперішнього життя, шукаємо виходу в будучність» (Євшан, 1998: 30).

Часто критик розглядає крізь призму націоналізму цілі літературні напрями, як, скажімо, романтизм, а отже, не вбачає в ньому тенденції до злиття з національним життям. «Хіба прийшлося би нам дуже багато зужити поняття націоналізму, щоб його там побачити» (Євшан, 1998: 39). Творчість романтиків, констатує критик, у житті досить зручна. «Живучи у вузькому світі, в якому живе кожний зламаний духом чоловік, вони могли здобутися тільки над самим собою» (Євшан, 1998: 39).

Євшан ледь не авангардно знімає з п'єдесталу М. Шашкевича. Обізнаний з європейським естетико-культурологічним контекстом, критик прагне йти в ногу з часом, сподівається вийти за межі «народності». З одного боку, тут відчуваються настрої модерності, вияву нової естетики, з іншого – прагнення до національного розуміння української літератури і, врешті-решт, до творення самостійної держави. Тому з таким боєм говорить

Євшан про тихе життя в умовах австро-угорської монархії. Окрім того, Євшан не поділяє етнографізму галицького будителя на кшталт «Голубця си втисну, думу заспіваю...», вважаючи такий етнопобутовізм загрозливим для перспективи існування нації. Згодом у статті про Котляревського Євшан гостро розкритикує й поезику «Енеїди».

Прикметно, що для повноти оцінювання конкретного явища чи постаті критик застосовує широкий контекстологічний підхід. Скажімо, перш ніж перейти до постаті галицького письменника, він дає теоретичне обґрунтування добі романтизму, акцентуючи на слов'янських естетичних явищах, а також впливах, які відбувалися на той час. «Слов'янська романтика зародилася під впливом друго- і третьорядних явищ німецького романтизму... Перше всього це був рух не елементарний, не внутрішня потреба перевороту у світогляді та житті, а більше літературні, книжкові впливи...» (Євшан, 1998: 37). Євшан акцентує на «переображенні національної свідомості», але, на жаль, цього він не бачить у західноукраїнській літературі початку і середини ХІХ століття. Отже, тепер виразними стають «претензії» Євшана щодо оцінювання творчості Шашкевича. Про сутнісні особливості слов'янського романтизму Євшан зазначає далі: «І тут, власне, найвища прикмета слов'янської романтики: вона розбуджує скрізь *локальний* патріотизм. Я би боявся назвати се пробудженням національної свідомості... Вона (романтика. – І. Р.) була занадто літературною, мертвою, щоб захопити цілу людину... Саме прославлення народної мови й пісень і писання тою мовою, любов до рідної старовини та вишукування пам'ятників народної творчості – се була ціль більше сама для себе, більше мода, як об'яв свідомості та ціна самому собі» (Євшан, 1998: 37). Осмилюючи історико-культурне становлення, Євшан не вбачає «щирості», а це для нього найважливіша риса літературно-критичної творчості. Наталія Шумило пише, що Євшан уважав «щирість передумовою найглибших і найпотаємніших творів мистецтва» (Євшан, 1998: 116).

Хоча критик і послуговується європейською естетико-філософською методологією, усе ж він характеризує творчість Шашкевича в націоналістичному ракурсі. Євшан критикує відсутність національного духу, який може стати рушієм державотворення. «Епоха взагалі була така, що люди жили більше теорією, як здавали собі справу з загального ходу життя. Вони не вміли бути горожанами рідного краю, хоча зараз же під боком у себе мали поляків...» (Євшан, 1998: 42). Далі: «І як мало від тих людей починатися відродження,

епоха національної свідомості... Але як, із чим – про те він не говорить» (Євшан, 1998: 42). У національно-софському дусі й завершує критик свій останній розділ розвідки про Маркіяна Шашкевича, протиставляючи йому польського письменника Бродзінського. Євшан наголошує передовсім на національній ідеї професора, який поклав «ідеал нової Польщі» (Євшан, 1998: 44).

Проблема, на думку вченого, полягає у неповному розкритті української культури, адже на досить поширених і частотних взірцях етнографізму ми можемо спримітизувати українське письменство. Критик іноді намагається інтерпретувати літературу з позицій інтелектуалізму, окреслюючи перспективи розвитку не лише художньої творчості, а й літературно-критичного дискурсу загалом. Тому для Євшана видається «досить... тих стереотипних фігур з етнографічних романів та оповідань, досить побутовщини, досить тих вічно однакових краєвидів, досить «малоросійської дарами», галушок, горілки і гопака! Богові дяка, що минули ті часи, коли те се було...» (Євшан, 1998: 59). Важливо, що в назві статті *Suprema lex* (вищий закон) Євшан дає роз'яснення в дужках (на слово про культуру українського критика) й водночас пропонує розуміння критеріїв народної літератури, її суті. Критикуючи етнографічну школу, М. Євшан зазначає: «Не дала нам *народної літератури*, на якій могли би тепер молодші літературні покоління будувати вищі артистичні вартості і вищу вже *національну літературу*» (Євшан, 1998: 60).

Критик стоїть на націєзахисних позиціях української літератури і зневажає намагання сліпо запозичувати чужу культуру чи – ще гірше – тим безперспективно цькувати рідну. «Ті самі інтелігенти, що вчора вийшли з мужика» ті самі, що мали змогу створити сильні підстави для національної культури, а не плюгавити свого гнізда! Десятки літ такий інтелігент учився, читав, ходив і устроював концерти, співав, робив патріотичні обходи, писав і тепер, не витворивши сам нічого, сміється з рідної мови, народної музики, поезії, літератури. В ім'я чого? Ще добре було б, якби в ім'я дійсної культури!» (Євшан, 1998: 62). Таких зорієнтованих на інші літератури прислужників Євшан називає «сутенерами» в чужих передпокоях.

Національні імперативи важливі для Миколи Євшана особливо за міжкультурного діалогу з європейською естетикою. Тому, застерігає критик, «...щоби, заходячи в тісніші зносини з чужими літературами, не затрачувати оригінальних прикмет своєї і не примушувати її надягати на себе

чужі їй костюми, хоч би й які вони були принагідні, щоби, замість скріплення рідної літератури елементами чужих течій, не вносити розклад та отрую» (Євшан, 1998: 312).

Категорія «національного» у літературно-критичній концепції Миколи Євшана набуває субстанціональності, яка лейтмотивом проходить крізь усю його творчість, тому цілком логічно стверджувати, що дискурс національного був одним із визначальних для осмислення мистецького доробку того чи іншого автора.

Вельми гостро осмислюється категорія національного в останній (публіцистичний) період творчості Миколи Євшана і, по суті, стає програмою відбудови самостійності Української держави.

Окрім талановитих літературно-критичних студій, Микола Євшан є автором низки публіцистичних статей, які виражали актуальні проблеми творення нації того часу і не втратили своєї актуальності й сьогодні. Чого варті лише промовисті заголовки публіцистичних статей: «Національна культура – підстава державності нації», «Національне виховання», «*Suprema lex* (Історичні перспективи)» тощо. Спробуємо конспективно окреслити основний ідейно-тематичний пласт ідеї національно-публіцистичного дискурсу Євшана, що, на нашу думку, є своєрідним тезаурусом творення нації.

Микола Євшан часто звертається до історії українського народу, до його духовних цінностей, щоб визначити причини утворення національного вакууму та особливості подальшого національного поступу. В унісон із Т. Шевченком та І. Франком критик розвінчує й засуджує штучний поділ українців. Так, у статті «Національна культура – підстава державності нації» дослідник зазначає: «А досі ми розділені кордонами, не шукали одні за одними, не старалися будувати бодай духову спільність, культурну українську вітчину, одну лише для Полтавців, Подолян, Гуцулів, Бойків, Лемків, угорських Руснаків і тих, що поселені в Америці та всередині Азії. Ми були Москалями, Австрійцями, Мадярами, Галичанами – Українцями ми не були. Тепер те все на нас тяжко мститься на кожному кроці, тому з таким трудом приходиться нам будування своєї державності! Бо будують її не Українці, а Галичани і «закордонні Українці» (Євшан, 1919).

Ураховуючи історичне минуле, Євшан, маючи ґрунтовну європейську освіту, звісно, розуміє трагедію свого народу, але це не заважає гостро картати його пристосуванство. Останнє зводить нанівець усі спроби розбудови нації. «Пів Москалі, пів

Поляки, почали наші й так нечисленні інтелігентські верстви чи одиниці жити подвійним життям, маючи дві душі, не знаючи, в котрій бік звернутися і в чию користь віддати працю і природний талант. «Холопство», холопство духове і культурне. З початку несміливе, напівсмішне, напівтрагічне, підогріване від часу до часу живими традиціями, народною піснею, Кобзарем та етнографією, потому щораз більше свідоме, систематичне, «програмове». У насмішку пішла маленька українофільська струя – мовляв, українство це «гопак і горілка», а українська поезія це «грає, грає, воропає» – стала чимсь реакційним супроти нових кличів соціально-політичних, чимсь крайно утопійним, а то просто донкіхотством!» (Євшан, 1919).

Прикро усвідомлювати, але минуло майже століття, а в Україні й надалі відчутні ті ж тенденції, особливо з провладних неукраїнських за духом установ. І викоринити цей стереотип меншовартості й досі, на жаль, не вдається. Тут Євшан пропагує здорову національну ідею, незважаючи на те що найновіші дослідження європейської науки доводять шкідливість національних утопій (Євшан, 1919).

Духовне надбання українців – це лише перший крок до творення нації. «...треба збудити наш народ культурно, дати йому свідомість самого себе, що, впрочім, одно й те саме. Культура нації – се її свідомість власної сили, се творення своїх питомих життєвих форм, се організованне, плеканне, будованне одної, спільної всім, колективної волі, се змаганне до установаження своєї окремішности перед цілим світом. Така культура, основана на внутрішній карности всіх членів нації та їх моральному ригоризмі, на почуттю відповідальності за колектив, – вона веде протягом 24 годин до державної незалежності нації. Тоді дійсно незалежність сама твориться і сама собою держиться» (Євшан, 1919).

В інших публіцистичних статтях Микола Євшан також розвиває парадигму національного, що має прищеплюватися змалку. Цю роль, на думку публіциста, у розвитку свідомого українського суспільства повинна виконувати українська школа. «...немає ніякого загального виховання, виховання не національного, яке могло би в однаковій мірі заспокоїти всякі національні типи і характери, не порушуючи їх духової рівноваги та не затираючи їх індивідуальности. Коли Англіїці, Французи, Німці, Москалі, Поляки і т. д. говорять про вихованне, то, очевидно, мають на думці тільки таке вихованне, яке відповідало б потребам, культивувало їх позивні національні

прикмети та зберігало зміст їх національної психіки, а не вбивало його. Отже, не має властиво виховання, яке би було щодо змісту спільним для всіх, всяке виховання остаточно сходиться на **національне виховання**» (виділення наше. – І. Р.) (Євшан, 1919).

Досліджуючи українську педагогіку, Микола Євшан доходить надважливих висновків, структуруючи поетапно методологію становлення української національної особистості. Критик насамперед виокремлює історичний чинник, який повинен з'єднувати десятки поколінь спільною метою, творячи спільне національне майбутнє. Наступним важливим етапом національного виховання є «свідомість та регулювання всіх культурних цінностей нації, творення чи підготовки ґрунту, на якому ті цінності могли би вирости, одним словом: евіденція всіх сил і засобів, які складаються на творчу національну працю» (Євшан, 1919).

Критик наголошує, що національне виховання має виходити з українського «ґрунту», воно повинно органічно входити в життя та виходити з життя народу. «...аби створити українську культуру, не треба їхати ані до Москви, ані до Берліна, ані до Америки... перш цього треба міцно притулити вуха до рідної землі: розуміти її мову. Хто тої мови не розуміє і не годен зловити душею тих звуків, якими промовляє український народ, українська земля, – той чужинець, хоч би він сто раз називав себе Українцем. Перед такими чужинцями... найбільше треба стерегтися; вони застроюють живе джерело національної культури, затирають лінії національного обличчя та убивають в корені його первісний характер» (Євшан, 1919).

Завершує і доповнює доктрину національного виховання, якій Микола Євшан відводить роль релігії, «горожанська свідомість». Остання «має виховати українського громадянина: не того, що за означену плату... надягає на себе урядову форму із всякими відзнаками своєї «ранги», а того, що сам із власної волі здібний віддати свою працю, свій час, інтелект, силу, а навіть життя для громади і без наказу згори розуміє свою національну гідність» (Євшан, 1919).

Виховання особистості, яка свідомо національно і має почуття гідності за власний народ, неодмінно призведе в майбутньому не лише до утворення незалежної соборної держави, а й до її збереження. Микола Євшан прогнозує, що за належного національного виховання за 20–30 років «виросте нове, духовно перероджене і вільне бодай від духових кайдан покоління Українців, свідомих українських громадян,

репрезентантів великої нації, багатой і буйной національної культури, сильной та скоординованой національної волі» (Євшан, 1919).

А поки що ми повинні усвідомити, «що українська держава не свято, а праця, праця і ще раз праця, і по найбільшій частині дрібна і нудна, тиха і анонімна, буденна; що вона, як молох, мусить поїсти багато безіменних жертв... мусить котитися по груді і болоті ще довго, виснажити фізичну і духову силу цілих поколінь, поки наші сини чи внуки не будуть вже в «готовій» новій Україні святкувати!» (Євшан, 1919).

**Висновки.** Слова Миколи Євшана стали кредо його життя, яке було яскравим взірцем для багатьох бойових побратимів, що поклали своє життя

на вівтар незалежності України. Він прожив лише 29 років, однак ніколи не опустил рук у боротьбі за Українську державу, не зневірився і не розчарувався в ній. Микола Євшан, поручик Галицької армії, знайшов вічний спочинок у Вінниці 1919 р. разом із десятима тисячами українських стрільців. Залишив чималу духовну спадщину, яка є, без сумніву, актуальною й сьогодні і, сподіваємося, стане дороговказом для майбутніх поколінь.

Наше дослідження відкриває перспективи для поглиблених комплексних студій, присвячених осмисленню націософської рецептивної моделі Миколи Євшана як однієї з основних методологій щодо розуміння літературно-критичної та публіцистичної концепції ученого.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабій О. Микола Євшан (Федюшка). Життя і творчість. Львів, 1929. 68 с.
2. Гнатюк М. Критик, що поміняв перо на зброю. Львів : Львівський державний університет ім. І. Франка, 1995. 46 с.
3. Голомб Л. Три поети раннього українського модернізму: Олександр Олесь, Грицько Чупринка, Микола Філянський : монографія. Ужгород : Ліра, 2011. 184 с.
4. Дорошенко В. З нашої літературної критики. *Літературно-науковий вісник*. 1999. Т. 53. Ч. 1. С. 199–208.
5. Євшан М. Критика. Літературознавство. Естетика / упорядкування, передмова, примітки Наталії Шумило. Київ : Основи, 1998. 658 с.
6. Євшан М. Безплатні пасажири. Народ. Ч. 18. Станіславів, 1919.
7. Євшан М. Великі роковини України. З новим роком боротьби Галицько-Української Армії. Відень : Видання уряду та преси і пропаганди ЗУНР, 1920.
8. Євшан М. Національна культура – підстава державної нації. Народ. Ч. 20–24. Станіславів, 1919.
9. Євшан М. Національне виховання. Народ. Ч. 32. Станіславів, 1919.
10. Євшан М. Порожнє місце. Народ. Ч. 15–16. Станіславів, 1919.
11. Євшан М. Українські кордони. Народ. Ч. 14. Станіславів, 1919.
12. Євшан М. *Suprema lex* (історичні перспективи). Народ. Ч. 17. Станіславів, 1919.
13. Микола Євшан у контексті доби : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції / упоряд. О. Баган, С. Баран. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2019. 224 с.
14. Мухина Г. Естетика Миколи Євшана. *Сучасність*. 1984. № 4. С. 24–33.
15. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі ; 2-е вид., перероб. і доп. Київ : Либідь, 1999. 447 с.
16. Поліщук Я. Міфологічний горизонт українського модернізму : монографія ; вид. 2-е, доп. і перероб. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2002. 392 с.
17. Розлуцький І. Присутність національного у модерній естетиці Миколи Євшана (Федюшки). *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* : тези І Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених. Дрогобич, 2013. С. 171–172.
18. Розлуцький І. Аспекти національно-екзистенціальної проблематики у публіцистиці Миколи Євшана. *Класична спадщина й сучасний літературний процес* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 70-річчю від дня народження Мирона Борецького. Дрогобич : Посвіт, 2012. С. 214–219.
19. Шумило Н. Під знаком національної самобутності. Київ : За друга, 2003. 354 с.

### REFERENCES

1. Babii O. Mykola Ievshan (Fedzushka). *Zhyttia i tvorchist* [Life and creation]. – Lviv, 1929. – 68 s.
2. Hnatiuk M. Krytyk, shcho pominiav pero na zbroiu [The critic who changed pen to weapon]. *Lvivskyi derzhavnyi universytet im. I. Franka*. 1995. – 46 s.
3. Holomb L. Try poety ranniho ukrainskoho modernizmu: Oleksandr Oles, Hrytsko Chuprynka, Mykola Filianskyi [Three Poets of Early Ukrainian Modernism: Oleksandr Oles, Grytsko Chuprynka, Mykola Filianskyi]: *Monohrafiia*. – Uzhhorod: Polihraftsentr «Lira», 2011. – 184 s.
4. Doroshenko V. Z nashoi literaturnoi krytyky [From our literary criticism] // *Literaturno-naukovyi visnyk*. – Т. 53. – Ч.1. – 1999. – С. 199-208.
5. Ievshan Mykola. *Krytyka Literaturoznavstvo Estetyka* [Critique Literary Aesthetics]. *Uporiadkuvannia, peredmova, prymitky Natalii Shumylo*. – K: Osnovy, 1998. – 658 s.
6. Ievshan M. *Bezplatni pasazhyry* [Free passengers] // *Narod*. – Ch. 18. Stanislaviv, 1919.

7. Ievshan M. Velyki rokovyny Ukrainy. Z novym rokom borotby Halytsko-Ukrainskoi Armii [Great Anniversary of Ukraine. Happy new year of the Galicia-Ukrainian Army struggle]. Viden: Vydannia uriadu ta presy i propahandy ZUNR. 1920.
8. Ievshan M. Natsionalna kultura – pidstava derzhavnoi natsii [National culture is the foundation of a nation-state] // Narod. – Ch. 20, 21, 22, 23, 24. Stanislaviv, 1919.
9. Ievshan M. Natsionalne vyhovannia [National education] // Narod. – Ch. 32. – Stanislaviv, 1919.
10. Ievshan M. Porozhnie mistse [Empty space] // Narod. – Ch. 15-16. Stanislaviv, 1919.
11. Ievshan M. Ukrainski kordony [Ukrainian borders] // Narod. – Ch. 14. – Stanislaviv, 1919.
12. Ievshan M. Suprema lex (istorychni perspektyvy) [Suprema lex (historical perspectives)] // Narod. – Ch. 17. Stanislaviv, 1919.
13. Ievshan Mykola u konteksti doby: materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Mykola Yevshan in the context of the day] / Uporiad. Oleh Bahan, Ievhen Baran. – Ivano-Frankivsk: Misto NV, 2019. – 224 s.
14. Muhyna H. Estetyka Mykoly Ievshana [Aesthetics of Mykola Yevshan] // Suchasnist. 1984. – №4. – S. 24 – 33.
15. Pavlychko S. Dyskurs modernizmu v ukrainskii literaturi [Discourse of Modernism in Ukrainian Literature]. – 2-he vyd., pererobl. I dop. – K.: Lybid, 1999. – 447 s.
16. Polishchuk Ia. Mifolohichni horyzont ukrainskoho modernizmu [The mythological horizon of Ukrainian modernism]. Monohrafiya. Vydannia druhe, dopovnene i pereroblene. Ivano-Frankivsk: Lilea-NV, 2002. – 392 s.
17. Rozlutskyi I. Prysutnist natsionalnoho u modernii estetytsi Mykoly Ievshana (Fedyushky) [The presence of the national in the modern aesthetics of Mykola Yevshan (Fedyushka)] // Rozvytok suchasnoi osvity i nauky: rezultaty, problemy, perspektyvy. Tezy I-i mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodych vchenych. – Drohobych, 2013. – S. 171-172.
18. Rozlutskyi I. Aspekty natsionalno-ekzystentsialnoi problematyky u publitsystytsi Mykoly Ievshana [Aspects of national-existential problem in journalism by Mykola Yevshan] // Klasychna spadshchyna i suchasnyi literaturnyi protses. Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, prysviachenoj 70-richchiu vid dnia narodhennia Myrona Boretskoho. – Drohobych: Posvit, 2012. – S. 214-219.
19. Shumylo N. Pid znakom nasionalnoi samobutnosti [Under the sign of national identity]. – K.: «Zadruha», 2003. – 354 s.

УДК 811.133.1'42:82-3(045)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208742>**Руслана САВЧУК,**

orcid.org/0000-0001-8335-1639

доктор філологічних наук,

завідувачка кафедри іспанської та французької філології

Київського національного лінгвістичного університету

(Київ, Україна) [ruslana.savchuk11@gmail.com](mailto:ruslana.savchuk11@gmail.com)**СЕМІОТИКО-НАРАТИВНІ МЕХАНІЗМИ ТВОРЕННЯ ТЕКСТОВИХ МОЖЛИВИХ СВІТІВ У ФРАНЦУЗЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ НАРАТИВІ ХХ – ПОЧ. ХХІ СТ.**

Звернення до проблематики текстових можливих світів із позицій семіотики пояснюємо неймовірним потенціалом знака і власне знакових механізмів у процесі семіотизації різних типів оповідної реальності та її кодування у різних за своїми образно-фігуративними характеристиками типах наративу. У розглянутій статті представлено основні тенденції у використанні семіотико-наративних текстотвірних практик французьким письменником ХХ – поч. ХХІ ст. Ж.-М. Г. Ле Клезіо у процесі трансформації онтології дійсного світу в можливий. Окреслено й охарактеризовано образно-стилістичну фігуративність французького художнього наративу ХХ – поч. ХХІ ст. у плані семіозису наративних стратегій, прийомів, технік і тактик художнього текстотворення. Пропоновану розвідку присвячено розкриттю семіотико-наративних засобів творення можливих світів у французькому художньому наративі ХХ – поч. ХХІ ст. З метою визначення специфіки маркування та текстуалізації мислимих станів персонажного буття у романі Ж.-М. Г. Ле Клезіо «*La Quarantaine*» основну увагу зосереджено на з'ясуванні ролі оповідачевих і персонажних переміщень реальними географічними локусами у конструюванні можливих світів-ініціацій інтрагомодієгетичного оповідача. Виявлено, що у леклезівському художньому наративі світопороджувальними маркерами є географічні переміщення персонажів у просторі й часі, яким властива «міжсвітова ідентичність». Визначено, що за принципом мінімального відхилення мислимі стани персонажного буття, вербалізовані в оповіді, стосуються природних локусів, референтами яких постають назви реальних міст, островів, країн і материків. Аналіз семіотико-наративних механізмів творення можливих світів у романі засвідчив циклізований характер оповіді, зважаючи на те, що ініціальні та фінальні сцени мають місце в одному темпоральному проміжку й єдиному спільному просторовому локусі. Показовою виявилася геометрична форма кола, котра імплікує кільцевий характер переміщень і подорожей головних актантів оповіді, що вербалізовано шляхом використання майбутнього часу *Futur Simple* та номінативних одиниць, які текстуалізують сему ймовірної/прогнозованої повторюваності подій та/чи дій у персонажному бутті.

**Ключові слова:** художній наратив, художнє текстотворення, інтрагомодієгетичний оповідач, можливий світ, локус.

**Ruslana SAVCHUK,**

orcid.org/0000-0001-8335-1639

Doctor of Philological Sciences,

Head of Department of Spanish and French Philology

of Kyiv National Linguistic University

(Kyiv, Ukraine) [ruslana.savchuk11@gmail.com](mailto:ruslana.savchuk11@gmail.com)**SEMIOTIC AND NARRATIVE MECHANISMS OF THE TEXT POSSIBLE WORLDS CREATION IN THE LATE 20<sup>th</sup> – EARLY 21<sup>st</sup> CENTURIES FRENCH NARRATIVE**

The study of the question of the text possible worlds creation from the standpoint of semiotics is explained by the incredible potential of the sign and sign mechanisms in the process of semiotization of different types of narrative reality and its coding in different, in terms of figurative characteristics, types of narrative. The research paper presents the main trends in the use of semiotic and narrative textual practices by the late 20<sup>th</sup> – early 21<sup>st</sup> centuries French writer J.-M. G. Le Clezio in the process of transformation of the real world ontology into a possible one. The figurative and stylistic character of the late 20<sup>th</sup> – early 21<sup>st</sup> centuries French literary narrative in terms of the semiosis of narrative strategies, techniques and tactics of literary text production has been revealed and analyzed. The present paper elaborates the semiotic and narrative mechanisms of the text possible worlds creation in the late 20<sup>th</sup> – early 21<sup>st</sup> centuries French narrative. In order to establish the peculiarities of the designation and the textualization of the characters' possible worlds in the novel by J.-M. G. Le Clezio «*La Quarantaine*» the main attention has been paid to finding out the narrator and the character movements through the real geographical loci in the construction of the intrahomodiegetic narrator possible worlds-initiations. It has been pointed out that in Le Clezio's novel the world-generating markers are the characters' geographical trips and movements in space and time which are characterized by «inter-world identity».

*It has been determined that according to the principle of minimal deviation, the narrator and the characters' possible worlds, verbalized in the narrative, refer to the natural loci whose referents are the names of real cities, islands and continents. The analysis of semiotic and narrative mechanisms of the text possible worlds creation in the French novel has revealed the cyclical nature of the narrative, given that the initial and final scenes take place in one temporal interval and one spatial locus. The geometric shape of the circle, which implicates the circular nature of the narrator and main characters movements and trips in the narrative, is very exemplary, which is verbalized by the use of Futur Simple time and the nominative units, textualizing the probable / predicted repetition of events and / or actions in the narrator and the characters' possible worlds.*

**Key words:** literary narrative, literary text production, intrahomodiegetic narrator, possible world, locus.

**Постановка проблеми.** У контексті світового літературного процесу та найбільш помітних світових тенденцій у художньому текстотворенні французька література кінця XX – поч. XXI ст. як явище складне й цікаве закріплює за собою позицію елітарного словесного мистецтва. Сучасний роман осмислюють сьогодні у синергетичних термінах саморозвитку та самодостатності на зразок гештальт-структури, який у змістовому плані проблематизує питання авторської свідомості, емпіричної реальності та художньої форми (Пестерев, 2011: 155). Зважаючи на таку позицію, цілком природно, що французький нарратив кінця XX – поч. XXI ст. позиціонуємо як такий, що формує собою досить показовий простір для представлення узагальненої схеми форматування і функціонування найбільш прикметних типів «якісно нової естетичної комунікації» (Мацевко-Бекерська, 2009: 5).

Саме тому, маючи на меті у пропонованій статті окреслити найбільш визначальні текстотвірні нарративні стратегії у семіотичному конструванні певного типу оповідної реальності, ми вибрали роман французького письменника кінця XX – поч. XXI ст., Нобелівського лауреата у галузі літератури, Жана-Марі Гюстава Ле Клезію.

**Аналіз досліджень.** У контексті студіювання французького художнього текстотворення відправною точкою постає категорія *можливого*, що з позицій семіотичної теорії потрактовується як деяке співвідношення двох реальностей: онтологічної та семіотичної (Бразговська, 2008: 102), а тому програмує й актуалізує процеси виявлення та характеристики знакового способу конструювання *можливого/гіпотетичного* у прозовому тексті.

Пильна увага до таксономії нарративних стратегій, прийомів, технік і тактик, притаманних французькому художньому текстотворенню кінця XX – поч. XXI ст., уможливує й пояснює значною мірою наш **намір** розкрити семіотико-нарративні механізми творення текстових світів з урахуванням світопороджувального потенціалу онтології дійсного світу, що об'єктивується у мові в термінах «алетичної та деонтичної модальностей» (Новикова, 2008: 102).

У такому разі звертаємо особливу увагу на ті *знаково-мовні структури*, які маркують і вербалізують *можливі стани* персонажного буття у романі «La Quarantaine» з погляду модальних показників *потенційності, нереальності й ірреальності* (за класифікацією російської дослідниці Г. В. Новикової (Новикова, 2008; 2010)).

Позиціонуючи *можливий світ як особливий трансформаційний простір онтології актуального універсуму*, в якому мають місце найсміливіші «екстраполяційні фантазії» (Олейникова, 2009: 19), що виявляються у повній свободі вимислу та творчої уяви письменника, пристаємо до думки, що текстовий можливий світ може не збігатися безпосередньо з дійсним світом, оскільки цілком очевидно, що в такому разі автор вибудовує власне бачення останнього як його часткове відзеркалення або деяку копію.

**Виклад основного матеріалу.** Художній нарратив Ле Клезію має чітку тенденцію до поліфонічності оповідного зображення, що реалізовано у розглядуваному романі чергуванням оповідачів і почерговій зміні нарративної перспективи представлення подій та/чи дій. Окрім того, оповідь у творі має *колоподібну структуру*, а тому вибудовується за текстотвірним принципом *нарративного кільця* (Савчук, 2016: 268).

*Циклізація* як утілення концепції деякої повторюваності (Татаренко, 2010: 111) притаманна творам письменників-модерністів, зважаючи на те, що ідея певного циклу або циклічності є провідною саме для міфологічного світотворення і світовідчування. Завдяки *семіотичній конверсії часу* (Папуша, 2003: 52) як суміщенню давноминулого і минулого у контексті перебігу речей «тут» і «зараз», тобто хибній часовій одночасності плину подій та/чи дій в оповіді (Раїнос, 2009: 279), головний персонаж має змогу «проживати» події та/чи дії з *можливого* буття іншого персонажа.

У нарративному просторі аналізованого твору *циклізована*, тобто «заокруглена форма» оповіді (Татаренко, 2010: 447), увиразнює положення про те, що події та/чи дії розпочинаються та закінчуються в одному часовому проміжку й єдиному спільному просторовому локусі. Так, ідея

кільцевої повторюваності (Song, 2012: 373), або *нарративного кільця* (Савчук, 2016: 268), підсилюється тим, що весь географічний простір переміщень оповідача та персонажів у романі вписується у геометричну форму *кола*, оскільки в ініціальних сценах художнього нарративу й у фінальному епізоді інтрагомодієгетичний оповідач перебуває в одних і тих самих географічних локусах.

Деякі текстологи, зокрема А. Л. Татаренко, схильні вбачати в такій нарративній організації тексту елементи «*семантизації форми*» (Татаренко, 2010: 237), зважаючи на те, що остання постає чітким і однозначним виразником значення, а отже, і відповідником змісту оповіді (там само).

З огляду на те, що у художньому нарративі Ле Клезіо «*La Quarantaine*» географічним простором, у якому мають місце події та/чи дії, є Париж, локус європейського міста у цитованому романі розгортається через такі знаки-ікони, як імена митців, що так чи інакше пов'язані з цим культурним центром («*Rimbaud*»), власні назви вулиць або кварталів («*Quartier latin*», «*Montparnasse*», «*rue Falguière*», «*la rue Campagne-Première*», «*la rue Monsieur-le-Prince*», «*la rue Saint-André-des-Arts*», «*la rue Serpente*»), ресторанів і кафе («*au fond du café*») та будівель («*l'hôtel du Lys*»):

*Parfois il me semble que c'est moi qui ai vécu cela. Ou bien que je suis l'autre Léon, celui qui a disparu pour toujours, et Jacques m'a tout raconté quand j'étais enfant.*

*Le Major a conduit Jacques jusqu'à une table, au fond du café. C'est un endroit où on mange de la soupe aux haricots, du pain, où on boit des bolées de vin chaud. La plupart des habitués sont des étudiants du Quartier latin, des carabins, ou des artistes qui vivent dans les ateliers, du côté de Montparnasse, rue Falguière.*

*J'ai parcouru toutes les rues où Rimbaud avait été, j'ai vu tous les endroits où il avait vécu, la rue Campagne-Première dont il ne reste rien, puis le Quartier latin, la rue Monsieur-le-Prince, la rue Saint-André-des-Arts, la rue Serpente, la maison à l'angle de la rue Hautefeuille, l'hôtel du Lys avec le fanal en fer rouillé qui a dû éclairer ses pas, les façades des maisons telles qu'il les avait vues.*

<> *J'ai rêvé que c'était la chambre qu'avait occupée Rimbaud cette année 1872, quand tout le monde à Paris l'expulsait* (Le Clézio, 1995 : 17–18).

У географічному локусі реального міста вибудовується один із *можливих світів* інтрагомодієгетичного оповідача, що переповідає історію свого дідуся та його брата. Можливий світ головного героя леклезівського художнього нарративу є текстуалізованим у наведеному вище фрагменті,

зважаючи на бажання та намагання останнього перевтілитися у свого далекого родича шляхом переміщень і подорожей тими ж географічними реально існуючими локусами міст і островів, що й його попередник.

У цьому разі йдеться про деяке *циклічне проживання* і *проходження* головним героєм певної частини життєвого шляху його далекого родича. При цьому маємо своєрідну реінкарнацію як *можливість* відчувати себе іншим і прожити деякий життєвий досвід іншої людини, а провідником у такий текстовий можливий світ є постать Артюра Рембо, оскільки його суперечлива особистість і постає тим *знаком-символом*, який розкриває *топос пошуку себе й свого родового коріння* за допомогою таких сем, як *надмірна вразливість* та *інакшість*.

Те, що інтрагомодієгетичний оповідач перебуває в іншому, *можливому мікрокосмі*, принаймні подумки, імпліковано у розглядуваному прикладі такими текстовими одиницями, як дієслова *sembler* v.intr. і *vivre* v.intr., денотативні значення яких чітко окреслюють у першому разі сему *ймовірності*, оскільки «*les apparences donnent à penser que, on a l'impression que*» (LPRé, 1997), а в другому – процес власне існування: «*avoir, mener (telle ou telle vie)*» (LPRé, 1997) як *можливість* перебування в деякому місці й відчування деяких емоцій.

Наративний прийом роздвоєння особистості інтрагомодієгетичного оповідача, завдяки якому є концептуалізованим *топос пошуку себе й свого родового коріння*, також підсилює ідею маркування та розгортання *можливих світів* у межах географічного локусу реального міста, враховуючи те, що «осцилююча змінна нарративна свідомість» (Татаренко, 2010: 240) сприяє надзвичайно високій *умовності* та *багатозначності* оповіді (там само), а також її семантичній конгруентності.

Осциляція оповідної інстанції, тобто співіснування в одному нарративному просторі оповідача, референтами якого є сучасне й реальне, та оповідача, що позначає минуле і міфологічне/сакральне, увиразнена семою *інакшості* (текстовий можливий світ А. Рембо), яка текстуалізується прикметником *autre* adj. («*je suis l'autre Léon*»), оскільки денотативне значення останнього: «*qui est devenu différent de ce qu'il était*» (LPRé, 1997) імплікує наявність *іншого* виміру буття гомодієгетичного оповідача, відмінного від його реального світу.

Іншою прикметною особливістю леклезівського художнього текстотворення є використання елементів *міфу* або *міфопоетичного світовідчування*, в якому отримує вербалізацію «символічна



концепція світотворення» (Раѳос, 2009: 286), що проголошує ідею паралельного існування різних світів. Усі фізичні й моральні випробовування для інтрагомодієгетичного оповідача постають ініціацією, своєрідним сакральним ритуалом, проходження якого надає можливість оповідачеві пізнати самого себе й віднайти себе іншого у межах реального географічного локусу, що для інших постає справжньою пасткою і місцем загибелі:

*La déesse froide s'est installée à Palissades. C'est une vague, qui vient de l'autre bout de monde, et que rien n'arrêtera. Dans la Quarantaine, les passagers de l'Ava se sont renfermés, recroquevillés, comme pour l'arrivée de la tempête. Mais moi, quand vient la nuit, je passe de l'autre côté, à travers le bois de filaos. J'ai appris à bouger comme un sauvage, sans bruit, pieds nus dans les laves et les buissons d'épines. Le bruit du vent dans les filaos me donne le frisson, c'est un rituel. J'aime aussi entendre la rumeur générale de la mer qui ronge l'île par tous les bords. Il me semble que la vibration est en moi, à l'intérieur de mes viscères* (Le Clézio, 1995: 231).

У наведеному вище фрагменті художнього нарративу елементи міфологізації буття й ритуалізації об'єктів природи віднаходимо у використанні метафори «*la déesse froide*» (холодна богиня) та персоніфікацій «*une vague, qui vient de l'autre bout de monde*» для позначення явища зміни вітру та погодних умов – настання ночі, а також «*le bruit du vent dans les filaos me donne le frisson*» і «*la rumeur générale de la mer qui ronge l'île*», які групуються навколо семи сакральне / ритуальне.

Основними іконічними знаками міфу в лексичному художньому тексті є вода і світло. Перший знак, означений в оповіді текстовою одиницею «*la mer*», символізує нове життя у можливому/сакральному світі, доступ до якого оповідач отримує завдяки Сюрії, місцевій дівчині, ім'я котрої містить сему сонце (другий іконічний знак). При цьому реальний, тобто сюжетний, час перебігу подій та/чи дій утрачає векторність, пов'язуючись натомість із часом космічним (М'ястківська, 2003: 66), оскільки основні зміни у персонажному житті фіксуємо у період літньої спеки.

Застосовуючи концепцію Дж. Кемпбела і М. Еліаде (Еліаде, 1996; М'ястківська, 2003: 147) про кілька етапів проходження героєм певних ритуальних ініціацій, зауважимо, що останні, власне, й формують *можливий світ* інтрагомодієгетичного оповідача, в якому виділяємо кілька моментів.

По-перше, маємо відхід оповідача від суспільства, що в розглядуваному фрагменті позначено його опозицією до інших подорожніх, яку

текстуалізує прийменник *mais*: «*Les passagers de l'Ava se sont renfermés, recroquevillés, comme pour l'arrivée de la tempête. Mais moi, je passe de l'autre côté, à travers le bois de filaos*». Цитована антитеза розгортає сему *інакшості* («*j'ai appris à bouger comme un sauvage, sans bruit, pieds nus dans les laves et les buissons d'épines. Le bruit du vent dans les filaos me donne le frisson, c'est un rituel*»), яка у цьому контексті реферує до інтрагомодієгетичного оповідача. Отже, налякані («*renfermés*») й повністю підкорені («*recroquevillés*») природною величчю та стихією реальних географічних локусів Іль-Плат і Габріель пасажири-прибульці протиставлені інтрагомодієгетичному оповідачеві, що зумів пізнати священний дух островів і відчути себе невід'ємною частиною цього магічного мікрокосму.

По-друге, завдяки Сюрії інтрагомодієгетичний оповідач відкриває легенди та перекази, пов'язані з місцевим населенням, що постає своєрідним проявом «посвяти у традиції племені» (М'ястківська, 2003: 147). При цьому аналіз текстових фрагментів у нарративному просторі роману засвідчив наявність елементів *параграфемної реакцентуації* (Влох, 2010: 144) окремих сегментів. Ідеться передусім про порушення графічного оформлення тих уривків твору, що присвячені розповідям про індійських міфологічних божеств і корінних жителів географічних локусів Маврикій, Іль-Плат і Габріель.

Те, що інтрагомодієгетичний оповідач завершив період ініціації, текстуалізовано його повним єднанням і гармонією з природним середовищем: «*La vibration est en moi, à l'intérieur de mes viscères*». На цьому етапі маємо занурення оповідача у своє внутрішнє «я» через розкриття глибинних міфосинкретичних структур (М'ястківська, 2003: 147) у розумовій діяльності останнього. Однак на відміну від прогнозованого повернення ініційованого у новому духовному й соціальному статусі (там само) до світу подорожніх, які вимушено перебували на острові, у Ле Клезіо гомодієгетичний оповідач лишається назавжди у *можливому світі* власного буття, постаючи для всіх Леоном, що зник («*Léon Disparu*»).

Розкриваючи семіотичні особливості творення *можливих світів* у художньому нарративі Ле Клезіо «*La Quarantaine*», зупинимось також на *знаковому* характері назви цього прозового тексту. Дослідники мовотворчості французького письменника пристають до думки, що цифра 40 має алегоричне й символічне значення для автора (Köstler, 2010: 64). Йдеться про те, що дата народження письменника, приблизний час подій та/чи

дій, оповіданих у творі, а також вік, у якому Ле Клезіо писав роман, у тому чи іншому виді містять цифру 40 (Köstler, 2010: 64).

Енциклопедія символіки і геральдики вказує на те, що цитована цифра пов'язана з ритуалами в іудейській, християнській та ісламській традиціях і позначає такі важливі або критичні періоди часу, як етапи духовної підготовки та випробування (ЭСГ). Цей числовий показник символізує очікування, підготовку до певних життєвих іспитів або деяке покарання (DS). Саме 40 як сакральне число імплікує втручання Вищої сили у долю людини.

За твердженням французького психоаналітика Р. Аленді, розглядувана цифра окреслює завершення певного циклу, при цьому йдеться не про цикл як період повторення чого-небудь, а про якісну зміну в діяльності або житті індивіда (DS).

Уважаємо, що у поданому нижче фрагменті художнього нарративу якнайкраще проілюстровано завершення такого циклу *ініціації-випробувань* для інтрагомодієгетичного оповідача, який стирає кордони між *можливими світами* і *дійсним світом*: «*le Breton*» і «*le terrien*» як текстуалізація сучасного і земного та «*l'Indien*» і «*le nomade*» – магічне/сакральне, проголошуючи останні нерозривними й невіддільними одне від одного («*les deux ancêtres indissociables*»), зважаючи на *пам'ять*, серед інших і *генетичну*, як деяке вмістище, що зберігає та відтворює реальний і мислимий досвіди індивіда («*à nouveau en moi, les deux ancêtres indissociables, l'Indien et le Breton, le terrien et le nomade, mes alliés vivant de mon sang*») та *гармонійне співіснування* людини і природи у різних географічних локусах земної поверхні:

*Alors je suis devenu Léon, celui du disparaît, celui qui tourne le dos au monde, dans l'espoir de revenir un jour et de jouir de la ruine de ceux qui l'ont banni. Comme Léon dans la pension glacée de Rueil-Malmaison, je rêve de la mer éblouissante, du bruit de la mer sur les rochers noirs d'Anna. Un jour je reviendrai, et tout sera à nouveau, comme si le temps n'était pas passé. Je reviendrai, et ce ne sera pas pour posséder la fortune des sucriers, ni la terre. Ce sera pour réunir ce qui a été séparé, les deux frères, Jacques et Léon, et à nouveau en moi, les deux ancêtres indissociables, l'Indien et le Breton, le terrien et le nomade, mes alliés vivant de mon sang, toute la force et tout l'amour dont ils étaient capables* (Le Clézio, 1995: 562).

У цьому контексті найповніше розкрито такі наративно-семіотичні особливості міфологізованого дискурсу Ле Клезіо, як *циклічність* оповіді та її *відкритість/незавершеність* (М'ястківська, 2003: 179–180), оскільки ініціації оповідача, як рух по колу, можуть мати продовження, а тому бути нескінченими: «*Un jour je reviendrai, et tout sera à nouveau, comme si le temps n'était pas passé*». Ідею цієї *можливості* та *кільцевого* характеру подій та/чи дій утілено тут через уживання майбутнього часу (Futur Simple) для позначення того, що неодмінно матиме місце незабаром («*je reviendrai*»; «*tout sera*»), та іменникової конструкції «*à nouveau*», що семантизує *ймовірну повторюваність*: «*pour la seconde fois, une fois de plus → encore → recommencer, réitérer*» (LPRé, 1997) пережитого або пройденого у тих самих природних локусах.

**Висновки.** Важливою деталлю у семіотичному творенні та маркуванні текстових *можливих світів* постають кольорове, звукове й тактильне відтворення великого простору (Квачек, 2011: 5) екзотичних заморських територій і сучасного французького мегаполісу. У романі Ле Клезіо *мислимі стани персонажного буття*, що генеруються переміщеннями географічними локусами реально існуючих міст, островів і країн, текстуалізовані не умовним способом або виключно одиницями з модальним значенням, а саме локалізацією інтрагомодієгетичного оповідача у певному місці у певний час і його проживанням деякого досвіду свого попередника. Провідником-медіатором у такі *можливі стани* персонажного буття є мікрокосм Артюра Рембо, в якому увиразнюється *топос пошуку себе й свого родового коріння* й який маркується кордонами та земною протяжністю міст Париж і Аден.

Ідея *кільцевої повторюваності* у художніх творах цієї історико-літературної доби реалізована в тому, що весь географічний простір переміщень оповідача та персонажів вписаний у геометричну форму *кола*. При цьому знаково-мовними структурами втілення наративних стратегій художнього текстотворення кінця ХХ – поч. ХХІ ст. є використання номінативних одиниць, які текстуалізують сему *ймовірної/прогнозованої повторюваності* та закінчення дієслів і особових займенників як маркерів майбутньої або очікуваної реалізації подій та/чи дій у художньому нарративі.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бразговская Е. Е. Языки и коды. Введение в семиотику культуры. Пермь : Пермский гос. пед. ун-т, 2008. 201 с.
2. Влох Н. М. Лінгвопрагматичні та параграфемні засоби англomовного постмодерністського тексту (на матеріалі художніх творів ХХ–ХХІ ст.) : дис. ... канд. філол. наук. Львів, 2010. 268 с.

3. Квачек А. В. Пространство и Время в романах Ж.-М. Г. Леклезю : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Минск, 2011. 23 с.
4. М'ястківська В. В. Міфологічний дискурс у романах Ж.-М. Г. Ле Клезю та Тагара Бен Джелуна : дис. ... канд. філол. наук. Київ, 2003. 216 с.
5. Мацевко-Бекерська Л. В. Наративні стратегії малої прози (на матеріалі української літератури кінця XIX – початку XX ст.) : дис. ... докт. філол. наук. Київ, 2009. 406 с.
6. Новикова А. В. Лингвистический анализ реализации возможных миров в художественном тексте: дис. ... канд. филос. наук. Пермь : Челябинский государственный университет, 2010. URL : <http://www.dissercat.com/content/lingvisticheskii-analiz-realizatsii-vozmozhnykh-mirov-v-khudozhestvennom-tekste>.
7. Новикова А. В. Референциально-ситуативный анализ семантики возможных миров. *Вестник Челябинского государственного университета*, 2008. Вып. 26. URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/referentsialno-situativnyy-analiz>.
8. Олейникова Г. А. Композиционно-речевые средства выражения иномира в англоязычном научно-фантастическом тексте : дис. ... канд. филос. наук. Одесса, 2009. 196 с.
9. Папуша О. М. Наратив дитячої літератури: специфіка художнього дискурсу : дис. ... канд. філол. наук. Тернопіль, 2003. 236 с.
10. Пестерев В. А. Романная проза Запада рубежа XX и XXI веков. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2011. Вып. 3(15). С. 155–166.
11. Савчук Р. І. Наративні стратегії художнього текстотворення: лінгвокогнітивний і семіотичний аспекти (на матеріалі французьких прозових творів XVIII–XXI ст.) : дис. ... докт. філол. наук. Київ, 2016. 474 с.
12. Татаренко А. Л. Поэтика формы в прозе постмодернизму (досвід сербської літератури). Львів : ПАІС, 2010. 544 с.
13. Элиаде М. Аспекты мифа. Москва : Инвест–ППП ; СТ ППП, 1996. 240 с.
14. ЭСГ: Энциклопедия символики и геральдики. URL : [www.symbolarium.ru](http://www.symbolarium.ru).
15. DLPRé: Dictionnaire Le Petit Robert électronique. Version électronique du Nouveau Petit Robert, dictionnaire analogique et alphabétique de la langue française. P. : Bureau van Dijk, 1997.
16. DS: Dictionnaire des symboles. Le monde des symboles, leurs descriptions et interprétations à travers les âges et les civilisations. Dictionnaire évolutif et entièrement gratuit. URL : [www.dictionnairedessymboles.fr](http://www.dictionnairedessymboles.fr).
17. Köstler C. «Je suis l'autre Léon» – fictionalisation de l'authenticité dans *La Quarantaine* de J.-M. G. Le Clézio. *Heidelberger Beiträge Zur Romanischen Literaturwissenschaft*. 2010. № 2. P. 63–84.
18. Paños E. M. La Quarantaine, récit poétique. *Anales de Filologia Francesa*. 2009. № 17. P. 277–291.
19. Song K.-J. La Sémiotique de l'espace dans l'oeuvre de Le Clézio. Le cas de la Quarantaine. *Proceedings of the 10th World Congress of the International Association for Semiotic Studies*. Univ. da Coruña (España / Spain), 2012, pp. 371–381.

#### REFERENCES

1. Brazgovskaja E. E. *Jazyki i kody. Vvedenie v semiotiku kul'tury* [Languages and codes. Introduction to the semiotics of culture]. Perm: Perm state pedagogical university], 2008. 201 p. [in Russian].
2. Vlox N. M. *Lingvopragmatychni ta paragrafemni zasoby anglo-movnoho postmodernists'kogo tekstu (na materiali xudozhnix tvoriv XX–XXI st.)* [Linguopragmatic and paragraphemic means of English postmodernist text (on the material of the 20<sup>th</sup>–21<sup>st</sup> fiction)]. Thesis for a candidate degree in philology. Lviv, 2010. 268 p. [in Ukrainian].
3. Kvachek A. V. *Prostranstvo i Vremja v romanah Zh.-M. G. Leklezio* [Space and Time in J.-M. G. Le Clezio novels]. Synopsis of thesis for a candidate degree in philosophy. Minsk, 2011. 23 p. [in Russian].
4. М'ястківська В. В. *Міфологічний дискурс у романах Ж.-М. Г. Ле Клезю та Тагара Бен Джелуна* [Mythological discourse in the novels of J.-M. G. Le Clezio and Tahar Ben Jelloun]. Thesis for a candidate degree in philology. Kyiv, 2003. 216 p. [in Ukrainian].
5. Macevko-Bekers'ka L. V. *Naratyvni strategiyi maloyi prozy (na materialy ukrayins'koyi literatury kincy XIX – pochatku XX st.)* [The narrative strategies of the short story prose (based on material of Ukrainian literature of late 19<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> centuries)]. Thesis for a doctoral degree in philology. Kyiv, 2009. 406 p. [in Ukrainian].
6. Novikova A. V. *Lingvisticheskij analiz realizacii vozmozhnykh mirov v khudozhestvennom tekste* [Linguistic analysis of realization of possible worlds in the fictional text]. Thesis for the candidate degree in philology. Perm: Chelyabinsk state university, 2010. Available at: <http://www.dissercat.com/content/lingvisticheskii-analiz-realizatsii-vozmozhnykh-mirov-v-khudozhestvennom-tekste> [in Russian].
7. Novikova A. V. Referencial'no-situativnyj analiz semantiki vozmozhnykh mirov [Referential and situational analysis of the semantics of possible worlds]. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2008, 26. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/referentsialno-situativnyy-analiz> [in Russian].
8. Olejnikova G. A. *Kompozicionno-rechevye sredstva vyrazhenija inomirija v anglojazychnom nauchno-fantasticheskom tekste* [Composition and speech means of the expression of a parallel reality in English science fiction text]. Thesis for a candidate degree in philology. Odessa, 2009. 196 p. [in Russian].
9. Papusha O. M. *Naratyv dytyachoyi literatury: specyfika xudozhn'ogo dyskursu* [Narrative of children's literature: the specificity of artistic discourse]. Thesis for a candidate degree in philology. Ternopil', 2003. 236 p. [in Ukrainian].
10. Pesterev V. A. Romannaja proza Zapada rubezha XX i XXI vekov [Western literary prose of the late 20<sup>th</sup> and early 21<sup>st</sup> centuries]. *Bulletin of Perm University. Russian and Foreign Philology*. Perm, 2011. T. 3 (15), pp. 155–166. [in Russian].
11. Savchuk R. I. *Naratyvni strategiyi xudozhn'ogo tekstotvorennja: lingvokognityvnyj i semiotychnyj aspekty (na materialy francuz'kix prozovyx tvoriv XVIII–XXI st.)* [Narrative strategies of fictional text formation: Linguistic, cognitive

and semiotic aspects (on the material of French prose works of the 18<sup>th</sup>–21<sup>st</sup> centuries]. Thesis for a doctoral degree in philology. Kyiv, 2016. 474 p. [in Ukrainian].

12. Tatarenko A. L. *Poetyka formy v prozi postmodernizmu (dosvid serbs'koyi literatury)* [Form poetics in the prose of postmodernism (a case study of Serbian literature)]. Lviv: Publisher PAIS, 2010. 544 p. [in Ukrainian].

13. Jeliade M. *Aspekty mifa* [Aspects of Myth]. Moscow: Invest–PPP; ST PPP, 1996. 240 p. [in Russian].

14. JSG: *Jenciklopedija simboliki i gerald'iki* [Encyclopedia of Symbols and Heraldry]. Available at: [www.symbolarium.ru](http://www.symbolarium.ru) [in Russian].

15. DLPRé: *Dictionnaire Le Petit Robert électronique*. Version électronique du Nouveau Petit Robert, dictionnaire analogique et alphabétique de la langue française. P.: Bureau van Dijk, 1997.

16. DS: *Dictionnaire des symboles. Le monde des symboles, leurs descriptions et interprétations à travers les âges et les civilisations*. Dictionnaire évolutif et entièrement gratuit. Mode d'accès: [www.dictionnairedessymboles.fr](http://www.dictionnairedessymboles.fr).

17. Köstler C. «Je suis l'autre Léon» – fictionalisation de l'authenticité dans *La Quarantaine* de J.-M. G. Le Clézio. *Heidelberger Beiträge Zur Romanischen Literaturwissenschaft*, 2010, № 2, pp. 63–84.

18. Paños E. M. La Quarantaine, récit poétique. *Anales de Filologia Francesa*, 2009, № 17, pp. 277–291.

19. Song K.-J. La Sémiotique de l'espace dans l'oeuvre de Le Clézio. Le cas de la Quarantaine. *Proceedings of the 10th World Congress of the International Association for Semiotic Studies*. Univ. da Coruña (España / Spain), 2012, pp. 371–381.

**Людмила СЕМАК,**  
orcid.org/0000-0002-2495-4680  
старший викладач кафедри філології  
Дніпровського державного аграрно-економічного університету  
(Дніпро, Україна) [semak\\_s@ukr.net](mailto:semak_s@ukr.net)

## СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ КОНТЕКСТУАЛЬНОЇ СИНОНІМІКИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЖІНОЧОЇ ПРОЗИ

*У статті досліджено семантичні, функціональні й стилістичні особливості контекстуальних синонімів, ужитих у сучасній українській жіночій прозі. Проаналізовано традиційні й сучасні лінгвістичні аспекти дослідження лексичних синонімів. Наведено визначення загальномовних і контекстуальних синонімів. Обґрунтовано сутність і підстави виникнення контекстуальної синонімії у художньому тексті.*

*За допомогою методу компонентного аналізу описано семну структуру лексичних значень ситуативних синонімів: виявлено інтегральні, диференційні й оказіональні складники семантики низки близьких за значенням слів. З'ясовано особливості трансформації семної структури слів під впливом контексту. Наголошено, що в значеннях контекстуальних синонімів наявні не лише семантичні компоненти, а й власне стилістичні та приховані оцінні семи.*

*Проаналізовано природу контекстуального синонімічного ряду. Досліджено низку лексико-синонімічних парадигм, ужитих у сучасній українській жіночій прозі. Описано функції контекстуальних синонімів, через які реалізується семантико-стилістичний потенціал у контексті сучасної української жіночої прози. До таких функцій зараховано: функцію заміщення; функцію уточнення ознак, відтінків предметів, явищ; функцію відтворення емоційно-оцінного ставлення персонажів до певних об'єктів мовлення; функцію поширення характеристики предмета через уживання двох і більше синонімів.*

*Установлено, що контекстуальні синоніми стають важливим компонентом загальної образної системи художніх текстів сучасних українських письменниць, демонструючи самотність уживання, багатоплановість семантико-стилістичних можливостей. Зауважено, що дослідження синоніміки сучасної української жіночої прози в термінах функціональної семантики і лінгвостилістики залишається актуальним, адже потребує всебічного опису значно більшої кількості ситуативно синонімічних одиниць, що їх оригінально використовують письменниці у своїх художніх текстах.*

**Ключові слова:** контекстуальна синоніміка, контекстуальний синонімічний ряд, семна структура значення, сучасна українська жіноча проза.

**Liudmyla SEMAK,**  
orcid.org/0000-0002-2495-4680  
Senior Lecturer of the Department of Philology  
Dnipro State Agrarian and Economic University  
(Dnipro, Ukraine) [semak\\_s@ukr.net](mailto:semak_s@ukr.net)

## THE SEMANTIC AND STYLISTIC ASPECT OF THE CONTEXTUAL SYNONYMS OF THE MODERN UKRAINIAN WOMEN'S PROSE

*The semantic, functional and stylistic features of the contextual synonyms used in the modern Ukrainian women's prose are investigated in the article. The traditional and modern linguistic aspects of the study of the lexical synonyms are analyzed. The definition of the common and the contextual synonyms is given. The essence and the basics of the contextual synonymy in the artistic text are substantiated.*

*The semantic structure of the lexical meaning of the situational synonyms is described using the method of the component analysis. The integral, differential and occasional components of the semantics of the synonyms are revealed. The peculiarities of the transformation of the semantic structure of words under the influence of the context are found out. It is emphasized that there are not only the semantic components but also the stylistic and estimated components of the semantic in the contextual synonyms.*

*The essence of the contextual synonymic row is analyzed. The lexico-synonymous paradigms used in the modern Ukrainian women's prose have been investigated. The functions of contextual synonyms are described. The semantic and stylistic potential in the context of the modern Ukrainian women's prose is realized through these functions. There are such functions of the contextual synonyms: the substitution function; the function of the specification of the signs, the shades of objects, facts; the function of the reproducing the characters' emotional attitude to the certain objects of speech; the function of the spreading the object characteristics.*

*It is established that contextual synonyms become the important component of the general figurative system of the modern Ukrainian writers' artistic texts. They demonstrate the originality of use, the multiplicity of semantic and stylistic possibilities. It is noted that the study of synonymy of the modern Ukrainian women's prose in terms of the functional semantics and stylistics remains actual. The contextual synonymy requires a comprehensive description of the much more units, which are used by the writers originally in their artistic texts.*

**Key words:** contextual synonymy, contextual synonymic row, semantic structure of the meaning, modern Ukrainian women's prose.

**Постановка проблеми.** Факти навколишньої дійсності зафіксовано в мові відповідними лексичними одиницями, з-поміж яких виділяють синоніми, що відбивають відношення рівності між предметами й явищами об'єктивної реальності. Синонімія – універсальна лінгвальна дивовижа, що притаманна всім мовам світу. Її логіко-філософське підґрунтя формують близькі/тотожні видові поняття, що демонструють схожість вияву якостей, дій, станів. Нинішня лінгвістика, вивчаючи синонімію протягом останніх років на теренах лексикології, розробила й зафіксувала термінологічну основу, що досі слугує базисом для всебічного опису й розподілу синонімів як елементів розгалуженої мовної системи, багато зусиль доклала для того, щоб дослідити семантичну структуру лексико-синонімічних одиниць, виявити ті компоненти лексичних значень синонімів, що стають надійним підґрунтям для зближення значень слів у мові й мовленні. Проте розвиток українського і зарубіжного мовознавства потребує опису синонімічних відношень з погляду сучасних лінгвістичних аспектів, та не лише в мові, а й під час комунікації, оскільки якраз у процесі спілкування мовна одиниця розвиває нові значення, адже слова з лексичної системи вибирають мовні особистості, які мають різні уявлення про навколишній світ, соціальний статус, досвід, гендер, національно-культурну приналежність.

**Аналіз досліджень.** Проблема лексичних синонімів не належить до обійдених увагою дослідниками. Вивченню синонімії як універсальної лінгвістичної категорії останнім часом присвятили свої розвідки В. А. Басок, Н. С. Голікова, А. М. Суддя, Л. В. Терещенко, І. В. Яблонська-Юсик та ін. Мовна і контекстуальна синонімія, підстави синонімізації лексичних одиниць, критерії встановлення близькозначності між одиницями, що синонімізуються не лише в мові, а й у мовленні, розглядалися у працях В. С. Ващенко, Л. А. Лисиченко, Н. Ф. Пашковської, О. О. Тараненка. У художньому тексті синонімію в руслі традиційного мовознавства вивчають В. А. Василенко, Г. В. Горох, Я. Є. Думашівський, А. І. Іванова, Т. А. Неверова та ін., а з погляду новітніх сучасних антропозорієнтованих лінгвістичних знань – В. А. Басок, Н. С. Голікова, С. В. Лебедева, А. Н. Суддя та ін. Вплив контексту на зближення значеннями слів є ключовим у розробках В. А. Басок, Н. С. Голікової, Л. А. Лисиченко. Дослідження лексичної синоніміки, розкриття особливостей її функціонування досі становить неабиякий інтерес, оскільки лексична синоніміка в українській художній прозі є найпотужнішою

стилістичною категорією. Не описаними вповні в термінах сучасного мовознавства залишаються контекстуальні синоніми, вжиті в сучасній українській жіночій прозі. Не з'ясованим достеменно є й функціональний потенціал таких ситуативно зближених за значенням слів, що виступають різочим засобом репрезентації жіночої манери письма, адже семантично та стилістично оброблені у тексті художнього твору.

**Мета статті** – опис семантичних, функціональних і стилістичних особливостей контекстуальних синонімів, ужитих у сучасній українській жіночій прозі. Спостереження над лексичною синонімією сучасної української жіночої прози дасть змогу з'ясувати цікаві й істотні факти, якими можна буде скористатися для опису сутності феномену контекстуального зближення слів за значенням, розуміння різноплановості художньої мови, вивчення авторських мовних систем, фемінної мовної майстерності зокрема.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна лінгвістична думка остаточно закріпила погляд на лексичну синонімію як явище мови і феномен мовної діяльності, відповідно чітко виокремивши постійне і ситуативне зближення значень слів. Зазначений поділ ґрунтується на стабільності властивого їм лексичного значення (для загальнономовних синонімів) або на метафоричному значенні й зумовленої ним функції (для контекстуальних синонімів).

У «Словнику лінгвістичних термінів» загальнономовні синоніми називають ще вільними або постійними і розглядають як слова, що перебувають у синонімічних зв'язках незалежно від контексту (Ярцева, 1990: 408), бо їх значення усталене, пов'язане з лексичною системою мови в цілому: *сміливий – відважний – хоробрий – мужній*. Інакше кажучи, це слова, семантично зближені між собою, зіставлені за тими чи тими ознаками у лексичній парадигмі, взаємозамінні, що характеризуються семантичною стійкістю, відносною незалежністю від контексту, нормативністю, достатньою частотністю обопільного вживання.

Традиційно контекстуальними синонімами у «Словнику лінгвістичних термінів» називають слова, що зближуються своїми значеннями і вступають у синонімічні зв'язки лише в умовах певного контексту (Ярцева, 1990: 409). Поза контекстом, наприклад, слова *повний – мертвий, глибокий – німий* не усвідомлюються як слова-синоніми, але вони синонімізуються, коли вживаються як означення до іменника *тиша*.

Контекстуальна синоніміка – невід'ємна ознака ідіостилю сучасних українських письменниць.

Такий лінгвальний феномен демонструє вдалу реалізацію письменницями образного потенціалу одиниць лексики української мови. Естетична довершеність творів досягається через майстерне залучення до контексту художнього твору маркованих концептів, лексико-семантичного обрамлення контекстуально синонімічних одиниць.

На думку Н. С. Голікової, вивчаючи контекстуальні синоніми, «потрібно звертатися не стільки до понять і реальних явищ, скільки до структури лексичних значень слів, що створюють мовну тотожність» (Голікова, 2015: 156). Загально-відомо, що під впливом контексту семантична структура слів трансформується, через що відбувається перебудова семного складу: семи денотативного аспекту значення частково нейтралізуються і переміщуються на другий план, тоді як актуалізуються семи, що первісно відбивають другорядні компоненти в прямому значенні слова. Семна структура лексико-синонімічної одиниці може доповнюватися семами денотативних значень елементів дистрибуції, через що слово набуває нового семантичного призначення, притаманного іншому слову, для якого таке значення є предметним і парадигматично зафіксованим. Так виникає контекстуально зумовлена синонімія, а власне слова фігурують як контекстуальні (ситуативні) синоніми. Через ортодоксальний метод структурної семантики – компонентний аналіз – традиційно описують семну структуру значень контекстуальних синонімів.

Звичною реалізацією контекстуально синонімічних відношень у текстах сучасної української жіночої прози є два/три/чотири синоніми, оформлені у контекстуальний синонімічний ряд. Контекстуально синонімічні ряди відрізняються своїм якісним і кількісним складом. Неоднакова розгалуженість рядів детермінована семантикою членів ряду, деякими структурними ознаками і передусім суб'єктивно-оцінною характеристикою опорного поняття в синонімічних рядах. Основною опорною одиницею контекстуального синонімічного ряду є слово зі статичним значенням, закріплене у мові, що ситуативно моделює й інтенсифікує актуальний смисл інших одиниць ряду. Такий опорний синонім зазвичай формально виражений першим у висловленні. Наприклад, у реченні *Кладу голову на груди – і колишуся на ньому, як у човні... тихо і безмовно* (Матіос, 2009: 13) слова *тихо – безмовно* зближуються з метою передання значення «стан, за якого не чути жодного звуку». За Словником української мови *тихо* – «про тишу, про відсутність голосних звуків» (Словник, 1970–1980: Т. 10, 132), а *безмовно* – «перен. присл.

*від той, за якого не чути ніяких звуків; тихий»* (Словник, 1970–1980: Т. 1, 135). Словникове значення для контекстуального синоніма *тихо* є прямим, а для *безмовно* – переносним. Синонімізація слів ситуативно оформлюється через те, що перше слово інтенсифікує актуальний смисл другого слова, «примушує» його розвинути метафоричне значення. Такі мовні одиниці зближуються на підставі архісеми денотативного компонента 'стан' і актуалізації інтегральної семи 'відсутність голосу'. Контекстуальна синонімізація своєрідно відтіняє семантику слів, актуалізує додаткові приховані семи і стилістично нейтральні одиниці. Дійсно, однією з особливостей жіночої мовної манери є рясне використання таких ампліфікаційних фігур, у яких чільну позицію займає синонім із найзагальнішим змістом, а всі інші члени ряду семантично доповнюють, деталізують його.

Лексико-синонімічні парадигми слів у мові сучасної української жіночої прози неоднакові за своєю маркованістю. Вони відображають диференціацію лексем за ступенем та інтенсивністю вияву. З огляду на семантику, синоніми зближуються за спільним поняттєвим ядром і водночас диференціюються за відтінками в характеристиці поняття, експресивно-емоційним забарвленням, стилістичною приналежністю, сполучуваністю. Таких додаткових відтінків контекстуальних синонімів достатньо для розмежування притаманного їм лексичного значення і для виділення у їхній семній структурі спільних і розрізнявальних ознак. Так, у реченні *Ти обертаєш мене – живе розп'яття, охоплене полум'ям, – і в мені вибухає сонце, ні, мільйони небачених сонць... і гаряча, довго стримувана магма повільно і довго виливається в надра плоті...* (Матіос, 2009: 103) ситуативно синонімізуються *повільно – довго*. За Словником української мови *повільно* – «присл. до який здійснюється, відбувається протягом тривалого часу» (Словник, 1970–1980: Т. 6, 672), а *довго* «присл. до який займає великий відрізок часу; тривалий, довгочасний» (Словник, 1970–1980: Т. 2, 331). Такі слова зближуються за значеннями на підставі архісеми 'спосіб дії', інтегральної семи 'тривалий відрізок часу', а диференціюються 'ступінь вияву дії'.

Вивчаючи сутність феномену контекстуальної синонімії, слід, на нашу думку, враховувати явища варіантності, тобто потенційну можливість використання різних лексичних одиниць на означення того самого предметно-пояснювального змісту. Варіантність уможливує виконання синонімами певних функцій. На думку В. А. Басок, контекстуальні синоніми «здатні вказувати на залученість

суб'єкта висловлення до комунікації, відбивати емотивну й оцінну інформацію, інтенсифікувати або деінтенсифікувати ілюкативну силу повідомлення, виконувати низку прагматичних функцій, зокрема: заміщення, уточнення, увиразнення й експресивізацію» (Басок, 2006: 9). У художньому тексті через контекстуальні синоніми авторки, спираючись на певний відтінок семантики слова, можуть виділити, урізноманітнити виклад, уточнити, оцінити, висловити власне ставлення, окреслити бачення тощо. Тому до найістотніших функцій синонімів, через які реалізується семантико-стилістичний потенціал у контексті сучасної української жіночої прози, зараховуємо такі:

1) функцію заміщення, що зумовлена прагненням уникнути повторів у тексті. Функцію заміщення у контексті художнього твору контекстуальні синоніми виконують рідко, оскільки вона взагалі суперечить природі таких одиниць: взаємно замінювати один одного можуть загальномовні синоніми у будь-якій комунікативній ситуації, контекстуальні синоніми покликани радше виконати стилістичну функцію. На думку І. В. Яблонської-Юсик, заміщення контекстуальні синоніми можуть реалізувати тоді, коли «функціонують як різні, але рівноцінні назви одного й того самого предмета чи явища. Таке призначення дає змогу уникнути невмотивованого (без спеціального стилістичного завдання) повторення однакових або однокореневих слів» (Яблонська-Юсик, 2016: 213). Із метою семантичної взаємозаміни у короткий відрізок тексту вводяться слова з незначними семантичними розбіжностями, що й зумовлюють особливості їх функціонування у художньому контексті. Наприклад, у реченні *І нема спасу від їхнього дзвону, і нема – та й не треба – рятунку* (Матіос, 2009: 18) зблизилися за значенням слова *спас – рятунок*. За Словником української мови *спас* – «за християнським віровченням – міфологічний засновник християнства, що нібито врятував людство, спокутувавши його гріхи» (Словник, 1970–1980: Т. 9, 490), а *рятунок* – «можливість урятувати, врятуватися; вихід із небезпечного, скрутного становища» (Словник, 1970–1980: Т. 8, 927). Відповідно до зафіксованих визначень, слово *спас* побутує в українській мові як релігійне або розмовне. У наведеному контексті у зв'язку з присудковим словом *нема* уживається на означення надзвичайно сильного вияву, прояву дії. Виділені одиниці передають спільне значення «рятування кого-, чого-небудь», але не є загальномовними синонімами, адже слово *спас* не фіксує у словнику значення «той, хто рятує або врятував кого-, що-небудь». У поданому висловленні такі

синоніми віддалені, формально займають різні позиції: приналежні окремим частинам складного речення. Отже, *спас – рятунок* – контекстуальні синоніми, що постали у тексті не з художньою метою, а передусім виконали функцію заміщення;

2) функцію уточнення виділення ознак, відтінків предметів, явищ тощо. Наприклад, у реченні *А тепер хлопець став свідком важкої, серйозної розмови дорослих людей і відчув себе приналежним до світу, де ніхто не має права легковажно, безвідповідально і нерозсудливо ставитися до життя* (Бічуя, 2010: 56) ситуативно зблизилися за значенням слова *легковажно – безвідповідально – нерозсудливо*. Контекстуальні синоніми передають значення «стан, що не має глибокого змісту». Слова синонімізуються за рахунок архісеми 'стан', актуалізації інтегральної семи 'необачність'. Кожен наступний синонім контекстуального ряду уточнює значення попереднього, підсилює семантичний вияв, доповнюючи семну структуру слова інтегральною семою 'бездумна дія';

3) функцію відтворення емоційно-оцінного ставлення персонажів до певних об'єктів мовлення і діяння, що досягається вирівнюванням плану оповіді у змістовому і стилістичному аспектах, наприклад: *Відтак це все скрутилося в готичну вежу, вежа поповзла ще догори, як змія чи осока в воді, а тоді потемніла. І все стало теплим, затишним і спокійним* (Карпа, 2011: 49). Лексичні одиниці *теплий – затишний – спокійний* передають суб'єктивне ставлення персонажа до навколишньої дійсності. Контекстуальні синоніми об'єднало значення «стан, сповнений тиші, приємний для перебування в ньому». Синонімізація слів покликана відбити оцінку і бачення художньої реальності;

4) функцію поширення характеристики предмета, вживання двох і більше синонімів, наприклад: *І наснилося йому – сон був дуже виразний: не каламутний, не диспропорційний, як воно часто буває у снах, – снилося йому русяве волосся жінки на його подушці* (Кононенко, 2002: 76). Контекстуальна синонімізація слів *виразний – некаламутний – недиспропорційний* постала у поданому висловленні з метою повного прискіпливого опису. За Словником української мови *виразний* – «чіткий, розбірливий, легко зрозумілий» (Словник, 1970–1980: Т. 1, 467), *некаламутний* – «протилежн. до який утратив прозорість; мутний, нечистий» (Словник, 1970–1980: Т. 4, 74), *недиспропорційний* – «протилежн. до який характеризується відсутністю пропорції» (Словник, 1970–1980: Т. 2, 286). Подані слова синонімізувалися на підставі архісеми 'ознака' й актуалізації інтеграль-



ної семи 'чіткої вияв ознаки' з метою передання спільного значення «який зовнішніми ознаками ясно передає внутрішні якості». Подані контекстуальні синоніми скрупульозно відбивають характеристики об'єкта художньої мовної діяльності.

До функцій контекстуальних синонімів слід зарахувати функцію індивідуалізації мовлення персонажів, повної типізації персонажів, витворення художніх образів. Так, у реченні *Була би Редька нормальною, свідомою, газдівською дитиною з Івано-Франківської області, то так би її тут і бачили з її шенгеном* (Карпа, 2011: 18) контекстуальної синонімізації зазнають слова *нормальний – свідомий – газдівський*. Перший синонім ряду закономірно моделює значення двох наступних слів, актуалізуючи в їхній семній структурі інтегральну сему 'відповідність системі поглядів'. Доповнюючи ряд синонімом-діалектизмом *газдівський* і локативною обставиною з *Івано-Франківської області*, авторка надає позитивної оцінки контекстуально синонімічному ряду, а отже, і персонажу, адже *газдівський (господарський)* у національно-ментальній свідомості українця завжди має схвальну конотацію.

Контекстуальні синоніми стають істотним компонентом загальної образної системи художніх прозових творів сучасних українських письменниць. Частотність уживання контекстуально синонімічних одиниць у мові художніх текстів підпорядкована комунікативно-стилістичним завданням. Одним із постійних джерел поповнення синонімічних рядів у творах письменниць є тропейчне, передусім метафоричне, вживання слів, наприклад: *Але поки що мерехтіння дрібного снігу заворожує і зваблює шукати якийсь додатковий вимір у сірому просторі знайомих вулиць* (Кононенко, 2002: 71). Виділені слова передають спільне значення «навмисне діяти з наміром викликати привабливість». Якщо для предиката *зваблювати* таке значення є прямим, то для *заворожувати* – метафоричним, адже за Словником української мови *заворожувати* – «перен. зачаровувати, захоплювати» (Словник, 1970–1980: Т. 3, 60). Разом із тим наведені контекстуальні синоніми, виконуючи у реченні синтаксичну функцію

присудка, виступають у художньому тексті метафорою у зв'язку з підметом *мерехтіння снігу*. Отже, близькі за значенням слова завжди у контексті художнього твору становлять метафору.

Вирізняє мовну фемінну манеру й широке використання індивідуально-авторських синонімів, а також синонімів-словосполук, фігурально-описових висловів, що семантично співвіднесені з певними мовними одиницями. Семантичні відтінки складників таких рядів виразніші з емоційно-стилістичного погляду, оскільки становлять органічні форми мовної образності. Так, у реченні *Але все можливо, засинаючи у світлі вбогого зимового світання на дивані у вітальні подумала Валерія, в цьому заплутаному багатовимірному місті, де шляхи одних людей химерно перетинаються, а інших ніколи не зустрічаються і навіть не зближуються ніколи, хоч сім по сім років живи, хоч двічі сім по сім...* (Кононенко, 2009: 42) синонімізуються слова *заплутаний – багатовимірний*. Виступаючи в ролі означення до іменника *місто*, контекстуальні синоніми об'єднав семантичний зміст «важкий для сприйняття». У Словнику української мови відсутня мовна одиниця *багатовимірний*, що дає підстави вважати це слово новотвором і оказіональним синонімом до *заплутаний*. Із контексту зрозуміло, що, очевидно, той, що має багато вимірів, має і багатокомпонентну структуру, а тому складний для сприйняття.

**Висновки.** Отже, неабияке багатство лексичної синоніміки сучасної української жіночої прози виявляється не лише в кількісному складі контекстуально синонімічних рядів, їх широкому розгалуженні, а й у самобутності вживання, багатоплановості семантико-стилістичних потенцій ситуативних синонімів у художньому тексті, з'ясуванні нових, досі ще не описаних можливостей близьких за значенням слів. Дослідження синоніміки сучасної української жіночої прози в термінах функціональної семантики і лінгвостилістики залишається актуальним і відкритим, адже потребує детальних коментарів значно більшої кількості ситуативно синонімічних одиниць, що їх винятково й майстерно використовують письменниці у своїх художніх текстах.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басок В. А. Контекстуальна синонімія: семантико-стилістичний та прагматичний аспекти (на матеріалі іменників сучасної німецької мови) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2006. 20 с.
2. Бічуча Н. Шпага Славка Беркути. Львів : Видавництво Старого Лева, 2010. 176 с.
3. Голікова Н. С. Семантика контекстуальних антонімів у мові прози П. Загребельного. *Український смисл*. 2015. № 1. С. 155–164. URL : <https://ukrsense.dp.ua/index.php/USENSE/article/view/113> (дата звернення: 01.04.2020).
4. Карпа І. Піца «Гімалаї». Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2011. 400 с.
5. Кононенко Є. Зрада. ZRADA made in Ukraine. Львів : Кальварія, 2002. 160 с.

6. Кононенко Є. Книгарня «ШОК». Львів : Кальварія, 2009. 128 с.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой ; Ин-т языкознания АН СССР. Москва : Сов. энцикл., 1990. 682 с.
8. Матіос М. Чотири пори життя. Львів : Піраміда, 2009. 264 с.
9. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. *Академічний тлумачний словник (1970–1980)*. Київ : Наукова думка, 1970–1980. URL : <http://sum.in.ua> (дата звернення: 01.04.2020).
10. Яблонська-Юсик І. В. Контекстуальна синонімія віддієслівних іменників сучасної французької преси. *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія «Філологічні науки. Мовознавство»*. 2016. № 6. С. 212–215. URL : [http://ddpu-filolvisnyk.com.ua/uploads/arkhiv-nomerov/2016/NV\\_2016\\_6/49.pdf](http://ddpu-filolvisnyk.com.ua/uploads/arkhiv-nomerov/2016/NV_2016_6/49.pdf) (дата звернення: 01.04.2020).

## REFERENCES

1. Basok V. A. Kontekstualna synonimiia : semantykostylistychni ta prahmatychni aspekty (na materialy imennykh suchasnoi nimetskoï movy) [The contextual synonymy: semantic, stylistic and pragmatic aspects (based on the material of the modern German nouns)]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filol. nauk : 10.02.04. Kyiv, 2006. 20 s. [in Ukrainian].
2. Bichuia N. Shpaha Slavka Berkuty [Slavko Berkuta's sword]. Lviv : Vydavnytstvo Staroho Leva, 2010. 176 s. [in Ukrainian].
3. Holikova N. S. Semantyka kontekstualnykh antonimiv u movi prozy P. Zahrebelnoho. [The semantics of the contextual antonyms in the language of P. Zagrebelny's prose]. *Ukrainskyi smysl*, 2015. № 1. S. 155–164. URL: <https://ukrsense.dp.ua/index.php/USENSE/article/view/113> (data zvernennia: 01.04.2020). [in Ukrainian].
4. Karpa I. Pitsa «Himalai». [Pizza «The Himalayas»]. Kharkiv : Knyzhkovyi klub «Klub simeinoho dozvillia», 2011. 400 s. [in Ukrainian].
5. Kononenko Ye. Zrada. ZRADA made in Ukraine : roman. [The treason. THE TREASON made in Ukraine]. Lviv : Kalvariia, 2002. 160 s. [in Ukrainian].
6. Kononenko Ye. Knyharnia «ShOK». [The bookstore «The Shock»]. Lviv : Kalvariia, 2009. 128 s. [in Ukrainian].
7. Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar. [The Linguistic Encyclopedic Dictionary]. / Pod red. V. N. Yartsevov; In-t yazykoznaniiya AN SSSR. M.: Sov. entsikl., 1990. 682 s. [in Russian].
8. Matios M. Chotyry pory zhyttia. [Four seasons of the life]. Lviv: Piramida, 2009. 264 s. [in Ukrainian].
9. Slovyk ukrainskoï movy. [Dictionary of the Ukrainian language]. : v 11 t. / za red. I. K. Bilodida. *Akademichni tлумачnyi slovnyk (1970–1980)*. Kyiv: Naukova dumka, 1970–1980: veb-sait. URL: <http://sum.in.ua> (data zvernennia: 01.04.2020). [in Ukrainian].
10. Yablonska-Yusyk I. V. Kontekstualna synonimiia viddiieslivnykh imennykh suchasnoi frantsuzkoï presy. [The contextual synonymy of the gerund in the modern French press]. *Naukovyi visnyk DDPU imeni I. Franka. Serii «Filolohichni nauky»*. *Movoznavstvo*. 2016. № 6. S. 212–215. URL: [http://ddpu-filolvisnyk.com.ua/uploads/arkhiv-nomerov/2016/NV\\_2016\\_6/49.pdf](http://ddpu-filolvisnyk.com.ua/uploads/arkhiv-nomerov/2016/NV_2016_6/49.pdf) (data zvernennia: 01.04.2020). [in Ukrainian].

## ПЕДАГОГІКА

УДК 378.016.34

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208744>

**Світлана МИКИТЮК,**

*orsid.org/0000-0002-8620-1887*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри суспільно-правових дисциплін і менеджменту освіти  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди  
(Харків, Україна) *svemyky@gmail.com*

### ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ПРАВА В ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Формування громадянської компетенції в педагогічних закладах вищої освіти пов'язане з низкою питань організаційно-методологічного характеру. Одним з основних є побудова її основи, запровадження компетентнісного підходу в навчанні, що сприяє успішній адаптації студентів у соціумі, рішенню ключових проблем сучасного життя, їх професійному самовизначенню. Незважаючи на велику кількість праць, присвячених різним аспектам формування громадянської компетентності, необхідно констатувати, що в науковій літературі це питання досліджено недостатньо, що й зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті – виявлення особливостей формування громадянської компетентності під час викладання правових курсів у вищих педагогічних закладах освіти.

Установлено, що зміни в системі вищої освіти переорієнтовано на результат за сформованістю сукупності ключових компетентностей, що допоможе студенту, майбутньому спеціалісту набутти необхідні навички міжособистісного спілкування, ефективно використовувати знання та вміння на практиці для успішної життєдіяльності. З'ясовано, що однією із ключових компетентностей є громадянська, яка охоплює: розуміння соціальних і політичних рухів і сталого розвитку; конструктивну участь у діяльності громади та прийняття рішень на всіх рівнях; повагу до прав людини, пошук компромісів та забезпечення соціальної справедливості і правосуддя. Варто підкреслити, що всебічне формування навичок громадянської компетентності можливе під час викладання таких курсів як «Правознавство» або «Громадянська освіта» для неюридичних спеціальностей у вищих педагогічних закладах освіти.

Для успішного й ефективного формування громадянської компетентності в педагогічних закладах вищої освіти необхідно створювати методологічну основу її функціонування: для успішного – створювати правову базу для компетентнісного підходу і змісту громадянської компетентності (Національна стратегія розвитку освіти в Україні, Закон України «Про освіту»); запровадження нових методів і прийомів викладання права (кейс-метод); для ефективного – попереднє визначення результату навчання і правильна організація їх досягнення.

**Ключові слова:** компетентність, громадянська компетентність, метод дослідження конкретних ситуацій, результат навчання

**Svitlana MYKYTIUK,**

*orsid.org/0000-0002-8620-1887*

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Public and Law Discipline  
G. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University  
(Kharkiv, Ukraine) *svemyky@gmail.com*

### THE FORMATION OF CIVIC COMPETENCY DURING TEACHING LAW IN THE PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

The formation of civic competency during teaching law in the pedagogical universities is connected with some matters of organizational and methodological nature. One of the main ones is building of its basics, introduction of competence approach to the educational process that assists successful adaptation of students in society, solution of main problems of modern life, their professional self-determination. Despite a large number of works dedicated to different aspects of the formation of civic competency, it should be noted that in scientific literature this question is studied insufficiently, which determined the choice of the topic.

The purpose of the article is the identification of features of the formation of civic competency during teaching law in the pedagogical universities.

It is stated that changes in educational system are refocused on the result for the formation of the aggregate core competencies that will help a student, a future specialist to get necessary skills in practice for successful life activity. It is

*found out that one of the main competencies is the civil one that includes understanding of social and political movements and sustainable development, constructive engagement in the activities of the community and making decisions at all levels, respect for human rights, search for compromises and providing the social equity and justice. It should be noted that comprehensive formation of skills of civil competency is possible during teaching such courses as Jurisprudence or Civil Education for non-legal specialties in the pedagogical universities.*

*For successful and efficient formation of civil competency during teaching law in the pedagogical universities it is necessary to create a methodological basis of its functioning: for successful one is creation of a legal framework for competence approach and content of civil competency; introduction of new methods and teaching techniques of law; for efficient one is preliminary determination of the learning outcome and proper organization of their achievement.*

**Key words:** competence, civic competency, method of research of specific situations, result of studying.

**Постановка проблеми.** Розроблення стандартів вищої освіти, зорієнтованих на компетентнісний підхід, узгоджених із новою структурою освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій; залучення роботодавців до співпраці з вищими навчальними закладами, зокрема, до участі в розробленні стандартів вищої освіти, організації проходження практики студентами, вирішенні питань надання першого робочого місця випускникам – це основні сучасні зміни у вищій освіті, проголошені Національною стратегією розвитку освіти в Україні.

Компетентнісний підхід у навчанні сприяє успішній адаптації студентів у соціумі, рішенню ключових проблем сучасного життя, їх професійному самовизначенню. Однією із ключових компетентностей є громадянська, яка допоможе студентам орієнтуватись у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, знати процедури участі в діяльності політичних інститутів демократичної держави, органів місцевого самоврядування тощо.

Тож формування громадянської компетентності під час вивчення права в педагогічних закладах вищої освіти є актуальною, недостатньо дослідженою проблемою, але містить значну кількість досліджень у різних аспектах її вивчення.

**Аналіз досліджень.** Так, компетентнісний підхід у системі вищої та загальної середньої освіти досліджується такими науковцями, як І. Бабин, І. Волошук, О. Пометун, І. Родигіна, К. Савченко, Г. Терещук, С. Трубачева, Н. Фоменко тощо.

Як методологічна основа забезпечення цілей, змісту і якості вищої освіти, компетентнісний підхід розглядається значною частиною зарубіжних дослідників, серед яких найбільш відомі Дж. Равен, Дж. Боуден, С. Маслач, М. Лейтер, Е. Шорт, Е. Тоффлер, Р. Уайт, А. Бермус, Р. Хайгерті, А. Мейхью тощо.

Застосування інноваційних методик викладання права, серед яких активні та інтерактивні методи навчання досліджували Н. Артикуца,

Л. Сірик, В. Чужикова, Т. Шевчук. Питання методів формування правового мислення, сократівського методу викладання піднімались у працях Дж. Оконнера, С. Гринфілда, Д. Кеннета.

Цікавим для формування громадянської компетентності є досвід міжнародних організацій, які наголошували на необхідності вивчення права через його практичне застосування. Так, Street Law Inc (попередня назва NICEL – Національний інститут правової освіти громадян), створюючи освітні програми Street law, передбачали перетворення принципів права та практичних правових концепцій у положення, зрозумілі й реальні для школярів та непрофесіоналів у юридичній сфері, а також були націлені на сприяння вихованню активних громадян, які критично оцінюють правову систему, відстоюють свою позицію й досягають успіху (Ремех, 2015: 1).

Уже за 20 років після появи (70-ті роки ХХ ст.) Street law з'явилося у більш ніж 40 університетах США, а потім прижилось у десятках інших країн світу, зокрема у Бразилії, Великобританії, Угорщині, Польщі, Україні. Кожна програма практичного права має свої особливості, однак багато в чому вони схожі й утворюють унікальний вид діяльності із правопросвітництва суспільства щодо прав людини.

**Мета статті** – з'ясувати особливості формування громадянської компетентності під час викладання права у вищих педагогічних закладах освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідно зазначити, що за результатами опитування, яке провела Організація об'єднаних націй серед провідних освітніх експертів, на 2030 р. важливими навичками випускників вищих навчальних закладів будуть, по-перше, уміння спілкуватись із людьми (interpersonal skills – навички міжособистісного спілкування), навички практичної роботи будуть цінуватись у другу чергу (know-how and practical skills), і тільки потім роботодавці звернуть увагу на академічні знання (academic knowledge) (2).

Ураховуючи результати досліджень, варто підкреслити, що є необхідність унесення змін і переорієнтування вищої освіти на результат не за системою знань, умінь та навичок, а за сформованістю сукупності ключових компетентностей спеціаліста (цінності, навички, ставлення, знання та критичне розуміння) в певній професійній сфері. На думку І. Волощук, перехід сучасної освіти, зорієнтованої на результат, – це спроба трансформувати традиційну систему навчання в систему, яка задовольняє сучасні потреби ринку праці, шляхом підготовки компетентних фахівців. Така підготовка передбачає чітке усвідомлення суб'єктами навчально-виховного процесу ВЗО, які компетентності потрібно сформувати у студентів, щоб дати їм можливість ефективно використовувати свої знання та вміння на практиці на конкретному робочому місці (Волощук, 2014: 3).

Європейський парламент і Рада Європейського Союзу в січні 2018 року схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя (Освіта на основі життєвих навичок). Однією з ключових компетентностей, передбачених програмою, є громадянська, яка передбачає здатність діяти як відповідальні громадяни й повною мірою брати участь у соціальному житті, формування якої необхідно продовжити під час навчання й у вищому закладі освіти (4).

Вищеназвана європейська практика використана Міністерством освіти й науки України для подальшої імплементації міжнародних норм в освітній процес української системи освіти, зокрема пріоритетність компетентнісного підходу в організації навчально-виховного процесу визначена у прийнятих нових нормативних документах (Закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.). Так, Національна стратегія розвитку освіти в Україні (5) передбачає необхідність кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості та конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України в міжнародний освітній простір. Крім того, Закон України «Про освіту» (6) закріплює 12 ключових компетентностей, необхідних сучасній людині для успішної життєдіяльності.

Однією із ключових компетентностей є громадянська, яка базується на розумінні ідей, пов'язаних з індивідуумами, групами, організаціями, суспільством, економікою та культурою й охоплює:

– усвідомлення цілей, цінностей та політики соціальних і політичних рухів, а також сталого розвитку, зокрема кліматичних та демографічних змін на глобальному рівні та їхніх основних причин;

– усвідомлення різноманітності та культурної самобутності різних суспільств і народів;

– критичною для цієї компетентності є здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми в суспільних інтересах, зокрема щодо сталого розвитку суспільства. Йдеться про навички критичного мислення й конструктивної участі в діяльності громади та у прийнятті рішень на всіх рівнях – від місцевого й національного до європейського та міжнародного.

– повага до прав людини, це передбачає також бажання брати участь у демократичному ухваленні рішень на всіх рівнях, підтримання соціальної та культурної різноманітності, гендерної рівності, соціальної згуртованості, готовності поважати приватність інших людей та брати на себе відповідальність за навколишнє середовище;

– інтерес до політичних та соціально-економічних подій та міжкультурного спілкування має бути основою для подолання упереджень, пошуку компромісів та забезпечення соціальної справедливості і правосуддя (6).

Формування таких навичок для неюридичних спеціальностей у вищих педагогічних закладах можливе під час викладання курсів «Правознавство» або «Громадянська освіта».

Формування громадянської компетентності під час викладання права передбачає запровадження й новітніх методик, які активізують пізнавальну діяльність студентів, створюють особливу атмосферу творчості та інноваційного пошуку під час проведення лекційних та практичних занять. Під час такого навчання студент вступає в діалог із викладачем, виконує творчі, проблемні завдання, відповідає на запитання, які розвивають аналітичне і критичне мислення, ставить запитання викладачеві та іншим учасникам, тобто активізується творча співпраця викладача зі студентами (які разом вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії однокурсників та власну поведінку) (Артикуца, 2005: 7).

Досягти такої співпраці між викладачем і студентом можна через застосування роботи в малих групах, об'єднаних загальною навчальною метою за опосередкованого керівництва викладача. На думку Л. Луцинкевич, за такої організації навчальної роботи викладач має можливість керувати навчально-пізнавальною діяльністю

студентів через завдання, які він пропонує групі. Відносини між педагогом і студентами на занятті набирають характеру співпраці, під час групової діяльності студенти активно спілкуються між собою, допомагають один одному, співпрацюють (Луцинкевич, 2016: 8).

Одним із методів формування громадянської компетентності під час проведення практичних занять із правознавства або громадянської освіти може бути метод дослідження конкретних ситуацій або кейс-метод. Підхід до проведення заняття з використанням методу дослідження конкретних ситуацій полягає в наданні студентам ситуацій або випадків, у яких наявний конфлікт або спірна ситуація. Після цього студенти використовують покроковий порядок дій, під час якого вони аналізують фактичний бік випадку, приймають рішення й аргументують його, а також зважують наслідки цього рішення.

Метою застосування кейс-методу є допомога студентам у практичному використанні правових норм у ситуаціях, які трапляються в реальному житті. Дослідження конкретних ситуацій вимагає, аби студенти ставили запитання щодо низки фактів, визначали важливі елементи певної ситуації, аналізували та синтезували ці елементи, й виносили судження щодо певного випадку. У процесі дослідження конкретних випадків студенти на практиці використовують усі рівні мислення – від необхідності згадати до оцінювання.

Послідовність виконання певних дій є необхідною запорукою успішного розв'язання проблеми. Так, необхідно проаналізувати такі елементи конкретної ситуації:

– Факти: що трапилось у цій ситуації? Хто є сторонами. Які факти є важливими? Неважливими? Чи не відсутні якісь важливі факти?

– Проблемне питання: Яким є правове питання, навколо якого розгортається цей випадок. Студентів можна попросити розставити наявні аргументи в порядку їхньої переконливості, перш ніж презентувати їх своїм одногрупникам.

– Рішення: студентам пропонується встановити або визначити, яким чином ситуацію було вирішено або необхідно вирішити. Дуже важливо обґрунтувати рішення.

На думку О. Ваганової, кейс має відповідати таким вимогам: мати відповідний рівень труднощів, відповідати чітко поставленій меті створення, ілюструвати типові ситуації та декілька аспектів проблеми, не застарівати дуже швидко, бути актуальним на сьогодні, розвивати аналі-

тичне мислення, провокувати дискусію, мати кілька рішень (Ваганова, 2011: 9).

Фахівці міжнародної організації «Street Law» дають поради щодо можливих технічних засобів, прийомів використання методу дослідження конкретних ситуацій.

По-перше, анатомія випадку: студентам можна надати матеріали певного випадку – тут можна використати практику Європейського суду із прав людини (конкретну справу), водночас заздалегідь не ознайомлюючи їх із рішенням суду. Далі – попросити студентів визначити факти, проблемні питання, аргументи та їх розв'язання цієї ситуації. Після цього необхідно надати рішення Європейського суду щодо справи й разом оцінити саме рішення й аргументацію на його користь. Цей прийом є ефективним шляхом ознайомлення студентів із практикою Європейського суду й порядком застосування міжнародних норм права. Роботу під час практичного заняття можна організувати в парах або в невеликих групах.

По-друге, непомічені погляди: надати студентам факти, проблемні питання та аргументи, а також непомічені погляди суддів (окрема позиція судді). Не кажіть студентам, які погляди є фактичними рішеннями в цьому разі. Запропонуйте їм вибрати думку, з якою вони погоджуються, й пояснити, чому. Пізніше можна повідомити їм фактичне рішення й попросити порівняти їхню аргументацію й результати з рішенням суду (10, с. 39–40).

Для використання цього прийому під час лекції необхідно пояснити студентам, що п. 2 ст. 45 Європейської Конвенції про захист прав людини та основних свобод (1950 р.) дозволяє кожному судді Європейського суду із прав людини додати до рішення виклад своєї окремої думки, якщо судові рішення цілком або частково не виражає одностайної думки суддів. Ця стаття надає суддям можливість викласти свої думки, які збігаються або не збігаються з думкою Суду, або є відмінними від цієї думки, вони можуть також просто зазначити свою вмотивовану незгоду під час редагування рішення. Система прийняття окремих поглядів відбиває, в міжнародному плані, повну незалежність суддів у здійсненні їхніх функцій.

По-третє, студентські аргументи: надайте студентам факти і проблемні питання й попросіть їх у процесі спільної роботи визначити аргументи на підтримку кожної зі сторін. Залежно від загальної кількості студентів їх можна поділити на відповідну кількість груп по п'ять студентів у кожній. Потім – попросити знайти аргументацію

на користь однієї або іншої сторони. Цю вправу можна завершити, запропонувавши студентам написати письмову роботу з викладенням їхньої позиції, або ж викласти її в усній відповіді з необхідними аргументами.

По-четверте, висловлення поглядів у письмовій формі. Надайте студентам факти, проблемні питання й аргументи на користь обох сторін, попросіть студентів написати судову думку з обґрунтуванням позиції. Студенти можуть висловлювати критичні зауваження щодо поглядів, або їм можна написати окрему думку студента щодо справи і здати виконане завдання наступного дня.

Для висловлення думок у письмовій формі доречно застосовувати такий навчальний прийом як «плакат думок», який дозволяє залучити увесь клас чи аудиторію до командної роботи і жвавої дискусії, не зчиняючи галасу у класі/аудиторії. Цей прийом передбачає проведення вельми своєрідної дискусії між учнями – вона відбувається в повній тиші, а всі цікаві думки й питання школярі або студенти записують на великому спільному або командному плакаті. Саме такий прийом дозволяє залучити до роботи всіх учнів/студентів у класі/аудиторії; створити такі умови, щоб кожен мав змогу висловити власну думку; навчити затятих активістів прислухатись до ідей інших; сором'язливі учні/студенти почуватимуться більш упевнено й комфортно (11).

По-п'яте, інсценування судового процесу: після прояснення фактів і визначення проблемного питання поділіть аудиторію на групи обвинувачів, групи обвинувачених і групи суддів. Попросіть групи обвинувачів і групи обвинувачених скласти їхні найпереконливіші аргументи. Попросіть суддів придумати запитання для обох сторін. Кожна група може вибрати особу, яка презентуватиме їхні аргументи суддям, а судді можуть ставити запитання всій групі, перш ніж прийняти рішення. Для того, щоб забезпечити участь максимальної кількості учнів, поділіть їх на групи по три особи, де один учень буде обвинувачем, один – обвинувачуваним й один – суддею. Обидві сторони презентують свої аргументи, а судді приймають рішення. Можна також провести повне засідання суду за участі свідків із використанням повних судових процедур.

По-шосте, застосування: після того, як студенти опанують правові поняття, ознайомляться із практикою Європейського суду із прав людини, можна застосувати рішення щодо аналогічних фактичних ситуацій, застосовуючи такі ж самі правові та окремі міркування. Поданий

прийом може наштовхнути на відповідь на такі запитання: «У яких ще ситуаціях можна застосувати...?», «Хто може використовувати ...?», «Чим може бути корисне...?», «Що може зашкодити...?»

Варто зазначити, що для того, щоб удало застосувати такі прийоми для проведення практичних занять, необхідно ретельно підбирати матеріал для лекцій. Тобто лекції необхідно використати для надання загальної правової інформації; ознайомлення з необхідною нормативно-правовою базою, включно з міжнародними нормами, ратифікованими Верховною Радою України; аналізувати зв'язок людини й держави, важливість формування і встановлення правової держави, основним принципом якої є верховенство права; з'ясувати особливості правосуддя й механізму захисту прав людини, міжнародні стандарти прав людини й функціонування європейського механізму захисту прав людини, діяльність Європейського суду із прав людини – все те, що допоможе студентам сформувати компетентності, зокрема і громадянську, під час практичних занять і в подальшому реалізувати їх протягом життя.

Для успішного формування громадянської компетентності під час проходження курсів «Правознавство» або «Громадянська освіта» необхідно заздалегідь визначити результати навчання – це конкретні та чітко сформульовані твердження про те, чому саме мають навчитись студенти до кінця курсу.

Найбільш поширеною класифікацією цілей навчання, залежно від рівнів мислення, є так звана таксономія Блума, розроблена й опублікована у 50-х роках ХХ ст. Б. Блум поділив усі цілі навчання на три сфери (домени, групи): когнітивну, афективну та психомоторну. Надалі в межах кожної сфери він виділив послідовні рівні складності та сформулював словники дієслів, які відповідають кожному рівню. Незважаючи на те, що на початку 2000-х років оприлюднено низку публікацій, які розвинули таксономію Блума, його оригінальні пропозиції все ще є основою для класифікації та формулювання результатів навчання насамперед у когнітивній сфері, але також придатні для формулювання навчальних цілей в афективній та психомоторній сферах (12).

Тож результати навчання за курсами «Правознавство», «Громадянська освіта» для вищих педагогічних закладів згідно з таксономією навчальних цілей та результатів Б. Блума можна представити в такому вигляді:

Навчальна мета/рівень	Результат, якого досягають студенти
Когнітивна сфера	
засвоєння знань (низький рівень)	– відтворити термінологію із права/громадянської освіти, наприклад: людська гідність, рівність перед законом, права людини, права дитини тощо; – скласти перелік нормативно-правових актів, які закріплюють права людини; – визначити механізм захисту прав людини.
Розуміння (низький рівень)	– пояснити різницю між правами людини і правами громадянина; – ідентифікувати роль Уповноваженого ВР із прав людини в механізмі їх захисту.
Застосування (низький рівень)	– застосувати знання норм законодавства для вирішення практичних ситуацій; – показати, як рішення Європейського суду із прав людини впливають на українську судову практику.
Аналіз (високий рівень)	– проаналізувати роль міжнародних та європейських інституцій у захисті прав людини (ООН, Рада Європи, Європейський суд із прав людини, ОБСЄ); – порівняти ключові поняття порушення прав людини, стандарти захисту прав людини, механізм захисту прав людини.
Синтез (високий рівень)	знаходити рішення для практичних завдань, використовуючи нормативно-правову базу й судову практику.
Оцінювання (високий рівень)	– оцінити взаємодію міжнародних норм і норм українського законодавства у сфері прав людини; – цінити вплив міжнародних норм і рішень на українське законодавство і рішення суду.
Афективна сфера (емоційний компонент)	
	Позитивно сприймати необхідність правових знань і розуміння прав людини;
	– ставитись до позиції інших студентів толерантно; – виявляти бажання спілкуватися з групою (робота в групі).
	Вирішувати спірні питання й формувати уміння знаходити консенсус; брати участь у дискусіях.
Психомоторна сфера	
	Дотримуватись певних правил поведінки
	Виконувати практичні завдання згідно з методикою; уміння демонструвати й доповідати про виконані завдання
	Уміння розробити презентацію відповідно до теми; спроектувати можливі варіанти розв'язання практичної ситуації.

Варто зазначити, що визначені результати й цілі навчання передбачають формулювання відповідних пізнавальних завдань, певних методів і прийомів організації занять. Крім того, кожний із рівнів навчальних результатів є важливим для студента, адже для того, щоб аналізувати, синтезувати, оцінювати, потрібно здобути знання, розуміти й використовувати необхідну інформацію.

**Висновки.** Отже, формування громадянської компетентності під час викладання права в педагогічних закладах вищої освіти, з одного боку, дозволяє студентам орієнтуватись у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні; знати процедури участі в діяльності політичних інститутів демократичної держави, органів місцевого самоврядування; застосовувати процедури й технології захисту власних інтересів, прав і свобод громадян тощо. З іншого боку – передбачає

необхідність закріплення положень компетентнісного підходу і змісту громадянської компетентності в освітніх нормативно-правових актах; запровадження нових методів і прийомів викладання права для неюридичних спеціальностей (наприклад, метод дослідження конкретних ситуацій або кейс-метод), які допоможуть організувати співпрацю між викладачем і студентом; навчати студентів – аргументувати, приймати рішення, оцінювати судження, дискутувати з іншими опонентами, доводити свою позицію, ставити правильні запитання.

Крім того, для успішного формування громадянської компетентності заздалегідь необхідно визначити результати навчання за правовими курсами, щоб спланувати послідовність викладання тем, розподіл годин на їх вивчення й чітко визначити, які практичні завдання допоможуть досягти визначених результатів.



### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ремех Т. Практико-орієнтовальне навчання учнів правознавства в Україні від освітньої програми «Street Law» до предмета «Правознавство». *Практичний курс*. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/714492/1/\\_2015.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/714492/1/_2015.pdf).
2. 2014 WISE Survey: “School in 2030”. URL: <https://www.wise-qatar.org/app/uploads/2019/04/wise-survey-school-in-2030.pdf>.
3. Волощук І. Формування професійної компетентності студентів ВЗО: компетентнісний підхід. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 34–38.
4. Освіта на основі життєвих навичок. *Рамкова програма ЄС щодо оновлених ключових компетентностей*. URL: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53>.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
6. Про освіту : *Закон України від 05.09.2017 р. № 2145 – VIII*. Дата оновлення: 02.04.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 01.04.2020 р.).
7. Артикуца Н. Інноваційні методики викладання дисциплін у вищій юридичній освіті. 2005 URL: [http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2424/Artikutsa\\_Inov.pdf;jsessionid](http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2424/Artikutsa_Inov.pdf;jsessionid).
8. Луцинкевич Л. Організація групової навчальної діяльності в підготовці майбутніх учителів початкової школи в умовах коледжу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4. С. 302–310.
9. Ваганова О. Метод кейсов в професійному навчанні: учебнометодическое пособие. Новгород: ВГИПУ, 2011. 57 с. URL: <https://vgipuvaganova.files.wordpress.com/.../d0b2d0b0d0b3d0b0d0bdd>.
10. Матеріали до експертної наради залучених зарубіжних та українських фахівців із громадянської освіти. *Нарада проводилась міжнародною організацією «Street Law» у межах «Програми сприяння громадській активності «Долучайся!»*. 92 с.
11. Прийом «Плакат думок»: навчати учнів дискутувати мовчки. URL: <https://vseosvita.ua/news/pryiom-plakat-dumok-navchit-uchniv-dyskutuvaty-movchky-5218.html>.
12. Дж Дікінсон Як формувати результати навчання та якими вони мають бути? URL: <http://gohigher.org/yak-formuvati-cili-navchannya-ta-yakimi-voni-mayut-buti>.

### REFERENCES

1. Remekh T.O. Praktyko-orientovalne navchannia uchniv pravoznavstva v Ukraini vid osvitnoi prohramy «Street Law» do predmeta «Pravoznavstvo. Praktychnyi kurs».[Practical orientation training of pupils' jurisprudence in Ukraine from educational program «Street Law» to the subject of jurisprudence. Practical course] Pedagogical Institute of NAPS of Ukraine, 2015 URL: [https://lib.iitta.gov.ua/714492/1/\\_2015.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/714492/1/_2015.pdf) [in Ukrainian].
2. 2014 WISE Survey: “School in 2030”. URL: <https://www.wise-qatar.org/app/uploads/2019/04/wise-survey-school-in-2030.pdf>
3. Voloshchuk I.P. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti studentiv VNZ: kompetentnisnyi pidkhid. [Formation professional competence of students in higher education: competence approach]. Proceedings M. Hoholia NSU. Psychological pedagogical sciences, 2014, Nr.3, pp. 34-38 [in Ukrainian].
4. Osvita na osnovi zhyttievnykh navychok. Ramkova prohrama YeS shchodo onovlenykh kliuchovykh kompetentnosti. [Education based life skills. Framework program EU for update key competence]. URL: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53> [in Ukrainian].
5. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku. [National strategy development of education for the period to 2021 years]. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian].
6. Pro osvitu [Education Law]: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 Nr. 2145 – VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
7. Artykutsa N.V. Innovatsiini metodyky vykladannia dystsyplin u vyshchii yurydychnyi osviti. [Innovative techniques of teaching disciplines in Higher law education]. 2005, pp. 3-25. URL: [http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2424/Artikutsa\\_Inov.pdf;jsessionid](http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2424/Artikutsa_Inov.pdf;jsessionid) [in Ukrainian].
8. Lutsynkevych L. Orhanizatsiia hrupovoi navchalnoi diialnosti v pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv pochatkovoii shkoly v umovakh koledzhu. Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [Organization group and educational activities in the preparation of future teachers elementary schools in college]. Pedagogical science: theory, history, innovation technology, 2016, Nr. 4, pp.302-310 [in Ukrainian].
9. Vahanova O.I. Metod keisov v professyonalnom obuchenyy: uchebnometodycheskoe posobyie [Case study method in vocational training]. Novhorod: VHYPU, 2011, 57p. URL: <https://vgipuvaganova.files.wordpress.com/.../d0b2d0b0d0b3d0b0d0bdd> [in Russian].
10. Materialy do ekspertnoi narady zaluchenykh zarubizhnykh ta ukrainskykh fakhivtsiv z hromadianskoi osvity. [Materials for the expert meeting and involved foreign and Ukrainian specialist in civil education]. Narada provodylas mizhnarodnoiu orhanizatsiieiu «Street Law» v ramkakh «Prohramy spriyannia hromadskii aktyvnosti «Doluchaisia!». 92 p. [in Ukrainian].
11. Pryiom «Plakat dumok»: navchit uchniv dyskutuvaty movchky. [Reception «Poster of thoughts»: teach students to discuss silently]. URL: <https://vseosvita.ua/news/pryiom-plakat-dumok-navchit-uchniv-dyskutuvaty-movchky-5218.html> [in Ukrainian].
12. Dj. Dikinson Yak formuvaty rezultaty navchannia ta yakymy vony maiut buty? [How to shape learning outcomes and what they should be?]. URL: <http://gohigher.org/yak-formuvati-cili-navchannya-ta-yakimi-voni-mayut-buti> [in Ukrainian].

УДК 378.147:373.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208745>**Олена МИРОШНИЧЕНКО,***orcid.org/0000-0002-3959-0840*

аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом

Класичного приватного університету

(Запоріжжя, Україна) *zlatanova1203@gmail.com*

## РЕСУРСНО-ЗМІСТОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено проблему визначення ефективних підходів до формування і вимірювання цифрової компетентності майбутніх педагогів вищої школи. Виділено низку здатностей, які входять до структури цифрової компетентності, та якими повинні опанувати майбутні педагоги закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки: здатність до пошуку, розуміння, обробки, організації та архівування цифрової інформації, її критичного осмислення та створення навчальних матеріалів із використанням цифрового ресурсу, здатність до онлайн-комунікації з колегами та студентами у різних формах, розширюючи можливості студентів і сприяючи формуванню їхньої цифрової компетентності, здатність до безпечного використання комп'ютера, програмного забезпечення, навчальних комп'ютерних програм у професійній діяльності. Показано відповідність структури цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти принципам цифровізації, поданим у «Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки». Показано, що до цифрової ресурсної бази, яка забезпечує у професійній діяльності викладача закладу вищої освіти передачу звукової, символічної, текстової інформації, одержання зображень та обробку числових даних для математичних операцій, належить комплекс електронних ресурсів, зокрема: комп'ютерні програми навчального призначення; електронні таблиці; аудіо- та відеоінформація; повнотекстові бази даних; мережеві сервіси; нові форми публікації; текстові аналоги видань; образи видань, образи видань – факсиміле; платформи Moodle, Cisco; конференц-програми; програми перетворення одного формату файлу в інший; професійні програми; комп'ютерні захисні системи. Дається характеристика змістового наповнення цих ресурсів. Зроблено висновок, що професійна підготовка майбутніх педагогів закладів вищої освіти повинна спиратися на цю ресурсну базу. Зазначено, що більш ефективно використання цифрової ресурсної бази полягає у введенні в зміст дисциплін цієї підготовки спеціальних цифрових кейсів, використання яких сприятиме формуванню у магістрантів здатностей застосувати цифрову ресурсну базу у майбутній професійній діяльності.

**Ключові слова:** цифровізація, цифрова компетентність, здатність, цифровий ресурс, майбутні педагоги закладів вищої освіти.

**Olena MYROSHNYCHENKO,***orcid.org/0000-0002-3959-0840*

Postgraduate Student of the Department

of Education and Management

Classic Private University

(Zaporizhzhia, Ukraine) *zlatanova1203@gmail.com*

## RESOURCE-PURPOSE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE FUTURE UNIVERSITIES TEACHERS

The problem of identifying effective approaches to formation and measurement of digital competence of the future higher educational teachers is highlighted in the article.

A number of abilities, that are a part of the digital competence structure, were pointed out and which the future higher educational teachers of higher education institutions in the process of professional training should master: the ability to search, to understand, to process, to organize and to archive digital information, its critical thinking and creating educational materials with the help of using a digital resource, ability to communicate online with colleagues and students in various forms, to enrich the opportunities for students and to promote their digital competence, the ability to use ones computer safely, software, training computer programs in a professional activity. It is demonstrated the relevance of the digital competence structure of future higher educational teachers to the principles of digitalization, that presented in "The Concepts of digital economy development and society of Ukraine in 2018–2020" It is indicated that a digital resource base provides in a professional activity of the higher educational teachers the audio, symbolic, text information transmission, obtaining images and to process numeral data for mathematical operations to which the complex of electronic resources are belonged, in particular: computer programs for educational purposes; spreadsheets; audio-video information; full text databases; network services; new forms of publications; text analogues of publications;

*images of publications, images of publications – facsimile; Moodle, Cisco platforms; conference programs; programs to convert one file format to another; professional programs; computer security systems. The characteristic of informative filling of these resources is added. It is concluded that professional training of higher educational teachers of higher education institutions must rely on this resource base. It is noted that more efficient usage of the digital resource base consists in introduction to the content of the disciplines of the special digital cases preparation, the usage will help to develop the undergraduates ability to apply the digital resource base in future professional activity.*

**Key words:** digitalization, digital competence, ability, digital resource, future higher educational teachers of higher education institutions.

**Постановка проблеми.** Вивчення зарубіжного та вітчизняного досвіду розроблення низки рамкових і нормативних документів засвідчує важливість визначення ефективних підходів до формування і вимірювання цифрової компетентності майбутніх фахівців. Особливого значення проблема формування цифрової компетентності набуває у сфері вищої освіти, модернізація якої відбувається в умовах цифровізації економічного і соціального життя країни. Під цифровою компетентністю викладача закладу вищої освіти ми розуміємо його здатність доцільно, критично і безпечно у процесі професійної діяльності обирати, створювати та змінювати цифрові ресурси, керувати ними, захищати та поширювати їх, застосовувати у процесі навчання студентів, розширюючи можливості студентів і сприяючи формуванню їхньої цифрової компетентності. Формування цієї компетентності повинно бути забезпечене належною ресурсно-змістовою базою. У зв'язку з цим розроблення цифрової ресурсної бази, необхідної для формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти, є актуальною проблемою теорії і методики професійної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Комплекс досліджень, присвячених розробленню і застосуванню комп'ютера, інформаційно-комунікаційним технологіям (ІКТ) у навчальному процесі як закладів вищої освіти, так і закладів середньої освіти, розглядається в роботах В. Бикова, В. Білик, Р. Гуревича, М. Жалдака, Ю. Жука, Н. Лісової, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Співаковського та інших учених. Понятійно-змістове наповнення та структуру цифрової компетентності досліджували такі науковці: Л. Гаврілова та Я. Топольник (Гаврілова та Топольник, 2017: 14), О. Іваницький (Іваницький, 2020: 29), О. Сисоева та К. Гринчишина (Сисоева та Гринчишина, 2010: 356), О. Трифонова (Трифонова, 2018: 221), Г. Солдатова та О. Рассказова (Солдатова та Рассказова, 2014: 28), особлива увага цій проблемі приділяється в межах проекту «Нова українська школа» (Нова українська школа).

Особлива увага дослідників інформаційно-цифровим ресурсам приділяється в процесі фор-

мування віртуального інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти та під час розроблення методики застосування хмарних технологій (Основи стандартизації, 2010: 11]. У дослідженнях О. Трифонові розроблена класифікація та дається характеристика інформаційно-цифрових ресурсів у навчанні фізики та технічних дисциплін під час підготовки майбутніх фахівців комп'ютерних технологій (Трифопова, 2019: 275). Проте проблема ресурсно-змістового забезпечення формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти у процесі магістерської підготовки не одержала належного вирішення в теорії і методиці професійної освіти.

**Мета статті** – розробити цифрову ресурсну базу, необхідну для формування у майбутніх педагогів закладів вищої освіти цифрової компетентності, ядром якої є організаційно-педагогічні умови формування цього педагогічного феномена.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна підготовка майбутніх педагогів закладів вищої освіти відбувається в умовах цифровізації економічного та соціального життя суспільства. У «Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки» дається визначення цього терміна: «Цифровізація – насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливує інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний простір» (Цифровізація). Цей документ визначає метою цифровізації цифрову трансформацію існуючих і створення нових галузей економіки, а також трансформацію сфер життєдіяльності у нові більш ефективні та сучасні. Ефективне вирішення проблеми формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти відповідає визначенням у цій концепції стратегічним цілям і відповідає проголошеним у ній принципам цифровізації (Цифровізація):

Принцип 1. Цифровізація повинна забезпечувати кожному громадянину рівний доступ до послуг, інформації та знань, що надаються на основі інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій.

Принцип 2. Цифровізація повинна бути спрямована на створення переваг у різноманітних сферах повсякденного життя.

Принцип 3. Цифровізація здійснюється через механізм економічного зростання шляхом підвищення ефективності, продуктивності та конкурентоздатності від використання цифрових технологій.

Принцип 4. Цифровізація повинна сприяти розвитку інформаційного суспільства та засобів масової інформації.

Принцип 5. Цифровізація повинна орієнтуватися на міжнародне, європейське та регіональне співробітництво з метою інтеграції України до ЄС, виходу на європейський і світовий ринки.

Принцип 6. Стандартизація є основою цифровізації, одним із головних чинників її успішної реалізації.

Принцип 7. Цифровізація повинна супроводжуватися підвищенням рівня довіри і безпеки.

Принцип 8. Цифровізація як об'єкт фокусного та комплексного державного управління.

Ця відповідність підкреслюється виділеною нами структурою цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти:

– *інформаційно-пошукова компетентність*: динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача закладу вищої освіти, що забезпечує йому у професійній діяльності здатність до пошуку, розуміння, обробки, організації та архівування цифрової інформації, її критичного осмислення та створення навчальних матеріалів із використанням цифрового ресурсу;

– *онлайн-комунікативна компетентність*: динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача закладу вищої освіти, що забезпечує йому у професійній діяльності здатність до онлайн-комунікації з колегами та студентами у різних формах, розширюючи можливості студентів і сприяючи формуванню їхньої цифрової компетентності;

– *безпеково-технічна компетентність*: динамічна комбінація знань, умінь, навичок викладача закладу вищої освіти, що забезпечує йому здатність до безпечного використання комп'ютера, програмного забезпечення, навчальних комп'ютерних програм у професійній діяльності.

Забезпечення формування у майбутніх педагогів закладів вищої освіти всього комплексу виділених здатностей повинно спиратися на потужну цифрову ресурсно-змістову базу. Дано характеристику цифрових ресурсів, поданих у таблиці 1.

Під час створення таблиці ми скористалися класифікацією та характеристиками ресурсів,

які можуть бути застосовані в навчальному процесі, запропонованими О. Трифоною (Трифорова, 2019: 280), внівши зміни, зумовлені специфікою професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти та власним досвідом застосування цифрових ресурсів. Зокрема, до цифрових ресурсів ми відносимо необхідні для здійснення професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти електронні ресурси, які не представлені у роботі О. Трифорової, зокрема платформи Moodle, Cisco, конференц-програми, програми перетворення одного формату файлу в інший, професійні програми, захисні системи.

Дано пояснення до деяких позицій таблиці 1. Стосовно комп'ютерних програм навчального призначення слід зазначити, що умовно такі програми можна розділити на загальні та локальні. Загальні програми використовуються у професійній діяльності викладачів вищої школи незалежно від дисциплін, які вони викладають. Прикладами таких програм є операційні системи для комп'ютерів (Windows, Linux, Macintosh), офісні пакети для роботи з документами та презентаціями (Microsoft Office), програмне забезпечення для мультимедійної дошки, програми контролю і розподілу, управління навчальним процесом та інші. Майбутній педагог закладу вищої освіти повинен досягти користувацького рівня оволодіння більшістю цих програм, тобто уміти запуснути програму і використати її у навчальному процесі і професійній діяльності.

Стосовно локальних програм, які розроблені спеціально для конкретної навчальної дисципліни, то внаслідок різноманітності цих програм підготувати магістрантів до їхнього застосування не видається можливим, але з прикладами застосування локальних програм їх можна ознайомити і підготувати до пошуку, встановлення та застосування таких програм у навчальному процесі.

Необхідно навчити студентів проводити пошук, зберігання, запис і застосування аудіо- та відеоінформації. У навчальному процесі часто доводиться використовувати аудіо- та відеофрагменти файлів. Тому необхідно навчити магістрантів одержувати необхідні за обсягом фрагменти з аудіо- та відеофайлів, записувати такі файли з Інтернету. Наприклад, відеофайли, що містяться на YouTube, можна зберегти на комп'ютер, додавши в URL-адресі файлу після «http:» букву «s» і ввести цю адресу в дію.

Повнотекстові бази даних стають особливо актуальними у професійній діяльності викладача закладу вищої освіти внаслідок величезного обсягу і різноманітності інформації, яку необхідно

зберігати у формі, зручній для швидкого пошуку і використання. Одним із варіантів створення такої бази даних є програма Microsoft Access із пакету офісних програм Microsoft. Вона дає можливість впорядкувати інформаційні масиви, використовуючи значну кількість шаблонів: адресну книгу, контакти, книги, освіту, документи і звіти, подію та інші.

Web 1.0 – статичні сторінки, які наповнені корисною додатковою інформацією, наповнення здійснюють тільки власники та автори, використовуються фрейми (iframe), специфічні теги HTML. Тобто Web 1.0 можна розглядати як «Інтернет

тільки для читання». Web 2.0 – динамічні інформаційні технології, які дають змогу користувачам спільно діяти – обмінюватися інформацією, зберігати посилання та мультимедійні документи, створювати та редагувати публікації. Саме так працюють сучасні соціальні мережі.

Велике значення у створенні інформаційно-освітнього середовища університету відіграють платформи дистанційного навчання, зокрема платформа Moodle. У разі формування у майбутніх педагогів закладів вищої освіти цифрової компетентності в межах електронних навчально-методичних комплексів дисциплін ми практи-

Таблиця 1

**Цифрові ресурси та їхнє змістове наповнення  
у професійній діяльності викладачів закладів вищої освіти**

Тип ресурсу	Зміст ресурсу
Звукова інформація	Відтворення навчальної інформації за допомогою звукових пристроїв, насамперед комп'ютера, аудіоплеєра.
Символьна інформація	Цифровізація значно розширює перелік символів, які можна застосовувати у навчальному процесі і комунікації.
Зображення	Оформлена інформація, яку можливо переглянути, повторити.
Текстова інформація	Тексти електронних підручників, збірників, електронні тексти, абетки, які піддаються обробці та засвоєнню через органи відчуття.
Числові дані для математичних операцій	Переважно дані педагогічного експерименту, анкетування, опитування.
<b>Цифрові ресурси:</b>	
Комп'ютерні програми навчального призначення	Загальні програми, застосовні під час вивчення будь-яких дисциплін (наприклад, програми контролю знань студентів). Локальні програми для вивчення конкретної дисципліни (фізики, біології, психології та інших).
Електронні таблиці	Спеціальні програми, які забезпечують створення, зберігання та опрацювання інформації, що представлена в табличній формі. Найбільш поширеним табличним редактором є Microsoft Excel.
Аудіо- та відеоінформація	Інформація подається у звуковому або відеоформаті.
Повнотекстові бази даних	Найбільш поширеним прикладом програми, що дає змогу створювати бази даних, є Microsoft Access з пакету офісних програм Microsoft.
Мережеві сервіси	Web 1.0, Web 2.0.
Нові форми публікацій	Публікації, що не мають друкованих аналогів. Вони існують у формі електронних оголошень, матеріалів скайп, YouTube та інтернет-конференцій у електронному вигляді, електронних повідомлень. Створення публікацій можна здійснити у Microsoft Publisher з пакету офісних програм Microsoft.
Текстові аналоги видань	Підручники і навчальні посібники, різноманітна наукова, психолого-педагогічна, методична, довідкова та словникова література, подана в цифровому вигляді: формати doc, docx, djvu, pdf, fb, txt, epub та інші.
Образи видань, образи видань – факсиміле	Електронні видання журналів (зокрема, наукових), газет, інша література. До них також належать образи видань, які не можна скопіювати, і образи рукописних матеріалів – факсиміле.
Платформи Moodle, Cisco	Електронні навчально-методичні комплекси дисциплін.
Конференц-програми	Skype, ZOOM, Cisco Webex та інше.
Програми перетворення одного формату файлу в інший	ABYY FineReader, комплекс програм із перетворення медіа файлів.
Професійні програми	MatLab, AutoCAD, Corel, InDesign, цифрові лабораторії та інше.
Захисні системи	Антивірусні програми.

куємо створення цифрових кейсів, що містять посилання на відповідні цифрові засоби навчання і завдання, для виконання яких необхідне застосування цих засобів навчання.

Значного розвитку одержали конференц-програми, сплеск застосування яких відбувся в умовах оголошеного урядом карантину, що забезпечують дистанційне проведення навчального процесу: лекцій, семінарів, практичних занять. Наприклад, конференц-програма ZOOM створює можливість онлайн-підключення до 100 і більше користувачів. Вбудовані інструменти колективної роботи дають змогу всім під'єднаним користувачам спільно використовувати свої екрани, подавати тексти і відеоматеріали, робити нотатки.

Серед програм перетворення одного формату файлу в інший найбільш застосовною у професійній діяльності викладачів закладів вищої освіти є програма ABBYY FineReader, яка дає змогу здійснювати сканування та конвертацію відсканованих паперових документів і PDF-файлів у форматі редагування (Microsoft Word, Microsoft Excel тощо), PDF з можливістю пошуку для подальшого редагування та використання. За її допомогою також можна розпізнавати текст, отриманий із фотоапарата або вбудованої камери мобільного телефону. Є значна кількість доступних в Інтернеті програм із перетворення медіафайлів, їх опанування майбутніми педагогами закладів вищої освіти можна здійснювати шляхом виконання

відповідних завдань у режимі самостійної роботи магістрантів.

Отже, професійна підготовка майбутніх педагогів закладів вищої освіти повинна як спиратися на цю ресурсну базу, і водночас у зміст дисциплін цієї підготовки необхідно вводити цифрові кейси, використання яких сприятиме формуванню у магістрантів здібностей застосувати цю ресурсну базу у майбутній професійній діяльності.

**Висновки.** До цифрової ресурсної бази, яка забезпечує у професійній діяльності викладача закладу вищої освіти передачу звукової, символічної, текстової інформації, одержання зображень та обробку числових даних для математичних операцій, належить комплекс електронних ресурсів, зокрема: комп'ютерні програми навчального призначення; електронні таблиці; аудіо- та відеоінформація; повнотекстові бази даних; мережеві сервіси; нові форми публікацій; текстові аналоги видань; образи видань, образи видань – факсиміле; платформи Moodle, Cisco; конференц-програми; програми перетворення одного формату файлу в інший; професійні програми; комп'ютерні захисні системи. Дається характеристика змістового наповнення цих ресурсів.

Основні напрями продовження дослідження ми вбачаємо у розробленні електронних кейсів, які входять до комплексу навчальних дисциплін, ґрунтуються на цифровій ресурсній базі та спрямовані на формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 61. № 5. С. 1–14.
2. Іваницький О. І. Формування цифрової компетентності майбутнього вчителя фізики у процесі фахової підготовки. *Наукові записки / ред.кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Вип. 185. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. С. 29–33.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
4. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. Рекомендації / В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін. / за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. Київ : Атіка, 2010. 88 с.
5. Рамка цифрової компетентності: інструмент для підвищення рівня компетентності громадян у галузі цифрових технологій. *Інформаційний бюлетень*. 2017. № 3. / підготувала О. В. Овчарук. URL: <http://iitlt.gov.ua/upload/medialibrary/4e9/4e98178912cf9558aac84b388fd9da39.pdf>.
6. Сисоєва О. А., Гринчишина К. А. Формування цифрової інформаційної компетентності у майбутніх вчителів технологій засобами мультимедіа. *Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти* : зб. наук. пр. Вінниця, 2010. Вип. 7. С. 356–358.
7. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей. *Национальный психологический журнал*. 2014. № 2 (14). С. 27–33.
8. Трифонова О. М. Інформаційно-цифрова компетентність: зарубіжний та вітчизняний досвід. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. Вип. 173 (2). Кропивницький, 2018. С. 221–225.
9. Трифонова О. М. Інформаційно-цифрові ресурси у навчанні фізики та технічних дисциплін при підготовці майбутніх фахівців комп'ютерних технологій. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогічні науки*. 2019. Вип. 3. С. 275–280.
10. Цифровізація. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80>.

11. Ящун Т. В., Громов С. В., Сажко Г. І. Формування віртуального інформаційно-освітнього середовища на базі хмарних технологій: стан проблеми. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків, 2015. Вип. 47. С. 110–116.

#### REFERENCES

1. Havrilova L. H., Topolnyk Ya. V. Tsyfrova kultura, tsyfrova hramotnist, tsyfrova kompetentnist yak suchasni osvritni fenomeni. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Digital culture, digital literacy, digital competence as modern educational phenomena. Information technology and training tools], 2017. T. 61. № 5. S. 1–14 [in Ukraine].
2. Ivanytskyi O. I. Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia fizyky u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of digital competence of the future physics teacher in the process of professional training]. *Naukovi zapysky* / red.kol.: V. F. Cherkasov, V. V. Radul, N. S. Savchenko ta in. Vyp. 185. Seriya : Pedagogichni nauky. Kropyvnytskyi : RVV TsDPU im. V. Vynnychenka, 2020. S. 29–33[in Ukraine].
3. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukraine].
4. Osnovy standartyzatsii informatsiino-komunikatsiinykh kompetentnosti v systemi osvity Ukrainy: metod [Basics of standardization of information and communication competences in the education system of Ukraine: method]. *Rekomendatsii* / V. Yu. Bykov, O. V. Bilous, Yu. M. Bohachkov ta in. / za zah. red. V. Yu. Bykova, O. M. Spirina, O. V. Ovcharuk. Kyiv : Atika, 2010. 88 s [in Ukraine].
5. Ramka tsyfrovoi kompetentnosti: instrument dlia pidvyshchennia rivnia kompetentnosti hromadian u haluzi tsyfrovoykh tekhnolohii [The Digital Competence Framework: A tool to enhance citizens' digital competence]. *Informatsiyni biuleten*. 2017. № 3. / Pidhotuvala O. V. Ovcharuk. URL: <http://iitlt.gov.ua/upload/medialibrary/4e9/4e98178912c9558aac84b388fd9da39.pdf> [in Ukraine].
6. Sysoieva O. A., Hrynychshyna K. A. Formuvannia tsyfrovoi informatsiinoi kompetentnosti u maibutnikh vchyteliv tekhnolohii zasobamy multimedia [Formation of digital information competence in future teachers of technologies by means of multimedia]. *Aktualni problemy matematyky, fizyky i tekhnolohichnoi osvity* : zb. nauk. pr. Vinnytsia, 2010. Vyp. 7. S. 356–358 [in Ukraine].
7. Soldatova H. U., Rasskazova E. Y. Psykholohycheskye modeli tsyfrovoi kompetentnosti rossyiskykh podrostkov y rodytelei [Psychological models of digital competence of Russian adolescents and parents]. *Natsionalnyi psykholohycheskyi zhurnal*. 2014. № 2 (14). S. 27–33[in Russia].
8. Tryfonova O. M. Informatsiino-tsyfrova kompetentnist: zarubizhnyi ta vitchyzniani dosvid [Information-digital competence: foreign and domestic experience]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriya : Pedagogichni nauky*. Vyp. 173 (2). Kropyvnytskyi, 2018. S. 221–225 [in Ukraine].
9. Tryfonova O. M. Informatsiino-tsyfrovi resursy u navchanni fizyky ta tekhnichnykh dystsyplin pry pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv kompiuternykh tekhnolohii [Information-digital resources in the teaching of physics and technical disciplines in the preparation of future specialists in computer technology]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnogo universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriya "Pedagogichni nauky"*. 2019. Vyp. 3. S. 275–280 [in Ukraine].
10. Tsyfrovizatsiia. Kontsepsiia rozvytku tsyfrovoi ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018–2020 roky [Digitalization. Concept of development of digital economy and society of Ukraine for 2018–2020]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80> [in Ukraine].
11. Yashchun T. V., Hromov Ye. V., Sazhko H. I. Formuvannia virtualnogo informatsiino-osvitnogo seredovyscha na bazi khmarnykh tekhnolohii: stan problemy. *Problemy inzhenerno-pedagogichnoi osvity* [Formation of virtual information and educational environment based on cloud technologies: state of the problem. Problems of engineering and pedagogical education]. Kharkiv, 2015. Vyp. 47. S. 110–116 [in Ukraine].

УДК 316.722:316.752:378:373.3.011.3-051  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208746>

**Тетяна МОЛНАР,**  
orcid.org/0000-0002-9082-4868  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти  
Мукачівського державного університету  
(Мукачєво, Закарпатська область, Україна) [tetjana\\_molnar@ukr.net](mailto:tetjana_molnar@ukr.net)

## СТАН СФОРМОВАНОСТІ МІЖКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається проблема підготовленості майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі. Окреслено унікальні та специфічні особливості Закарпаття, які необхідно враховувати в діяльності, спрямованій на міжкультурну взаємодію етносів. З'ясовано уподобання студентів, які є представниками національних меншин, визначено пріоритети щодо їхніх культурно-освітніх потреб. Актуалізується проблема формування в майбутніх педагогів ціннісного плюралізму, менталітету співробітництва, становлення «діалогу культур» різних національностей, рас, віросповідань, поглядів та переконань, підготовки особистості, здатної сприймати й розуміти не лише власні цінності, а й культурні цінності інших народів, спроможної до міжетнічної й міжкультурної комунікації.

Виокремлено світоглядний компонент підготовленості студентів до роботи з молодшими школярами в міжкультурному просторі, в основі якого – три складники (фактори): «Ціннісне ставлення до роботи з учнями початкової школи в міжкультурному просторі», «Наявність позитивної мотивації до роботи в міжкультурному просторі», «Спрямованість на досягнення позитивного результату в міжкультурній комунікації». Створений таким чином конструкт репрезентуватиме підготовленість майбутнього вчителя до роботи з учнями в міжкультурному просторі у формі, прийнятній для визначення відповідних критеріальних показників та створення на їх основі ефективної діагностичної методики.

На основі аналізу емпіричних даних визначено стан сформованості міжкультурних цінностей у педагогів-практиків м. Мукачєва; окреслено ознаки підготовленості майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття; виявлено рівень комунікативної толерантності студентів Мукачівського державного університету на констатувальному етапі експерименту.

**Ключові слова:** міжкультурний простір, міжкультурні цінності, толерантність, терпимість, професійна підготовленість.

**Tetiana MOLNAR,**  
orcid.org/0000-0002-9082-4868  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;  
Associate Professor of Department of Theory and Methods of Primary Education  
Mukachevo State University  
(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) [tetjana\\_molnar@ukr.net](mailto:tetjana_molnar@ukr.net)

## THE STATE OF FORMATION OF INTERCULTURAL VALUES IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article has dealt with the problem of preparation of future primary school teachers to work with students in intercultural space. It has been outlined the unique and specific features of Transcarpathia region, which should be taken into account in activities aimed at intercultural interaction of ethnic groups. The author of the article has identified the preferences of students who are representatives of national minorities, also has identified the priorities for their cultural and educational needs.

There has been opened the problem of formation of future teachers of value pluralism, mentality of cooperation, formation of “dialogue of cultures” of different nationalities, races, creeds, attitudes and beliefs, preparation of a personality capable of perceiving and understanding not only their own but also cultural values of other peoples capable and able to the international and intercultural communication.

The author of the article has distinguished an outlook component of students' readiness to work with younger students in intercultural space, which has been based on three components (factors): “Valuable attitude to work with pupils of primary school in intercultural space”, “Positive motivation to work in intercultural space”, “Orientation to achieve a positive result in intercultural communication”.

On the basis of the analysis of empirical data, the state of the formation of intercultural values among practitioners teachers of Mukachevo has been determined; signs of future primary school teachers' readiness to work with students in intercultural space of Transcarpathia region has been outlined; the level of communicative tolerance of students of Mukachevo State University at the ascertaining stage of the experiment has been revealed.

**Key words:** intercultural space, intercultural values, tolerance, patience, professional preparation.



**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції глобалізації приводять до стрімкого розвитку контактів між представниками різних культур. З огляду на це перед вітчизняною освітою постала потреба забезпечення гармонійного співіснування представників різних культур у закладах освіти, налагодження їх ефективної взаємодії в полікультурному середовищі.

Географічне розташування Закарпаття є своєрідним порівняно з іншими регіонами України, оскільки межує з декількома країнами – Словаччиною, Угорщиною, Румунією та Польщею. А тому освітній простір Закарпаття перебуває на перехресті культур, у якому перетинаються мови, погляди, звичаї, правила поведінки, суспільні устрої представників різних етносів. У цьому контексті актуалізується проблема формування в майбутніх педагогів ціннісного плюралізму, менталітету співробітництва, становлення «діалогу культур» різних національностей, рас, віросповідань, поглядів та переконань, підготовки особистості, здатної сприймати й розуміти не лише власні, а й культурні цінності інших народів, спроможної до міжетнічної й міжкультурної комунікації.

**Аналіз досліджень.** Наукові розвідки українських дослідників присвячено вивченню певних аспектів міжкультурності (кроскультурності), як-от: чинники соціалізації особистості під впливом світових і планетарних процесів (Н. Сейко), властивості міжкультурного діалогу та особистісного розвитку людини в міжкультурному полілозі (І. Бех), трансформація уявлень про «Я» у кроскультурній взаємодії (О. Кочубейчук, С. Рашидов), кроскультурні дослідження структури міжетнічних відносин (О. Аймаганбетова), подолання непорозумінь у взаємодії (К. Мальцева), формування кроскультурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку (С. Алієва), мовна взаємодія (Ф. Бацевич, Н. Миропольська, Р. Помірко, А. Паславська тощо), теорія міжкультурної комунікації в освітньому сегменті інформаційного суспільства (К. Мацик), формування мовної особистості в європейському соціокультурному освітньому просторі (В. Махінов) тощо.

**Мета статті** – визначити стан сформованості міжкультурних цінностей у майбутніх учителів початкової школи на основі аналізу емпіричних даних та виявити ознаки підготовленості студентів до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

**Виклад основного матеріалу.** Підготовка майбутнього вчителя, готового до взаємодії із представниками інших культур, обміну культур-

ними цінностями, трансляції смислів культури є пріоритетним завданням вищої освіти. Водночас удосконалення навичок міжкультурного спілкування в педагогів-практиків сприяє ефективній організації простору міжкультурної взаємодії на Закарпатті (Молнар, 2019).

Хоча Закарпаття й займає 2,1% усієї території України, та в загальній чисельності населення на область припадає 2,76%, регіон є поліетнічним, у ньому проживає понад 70 етносів. У зв'язку з тим, що останній перепис населення держави був у 2001 році, на жаль, користуємось даними двадцятирічної давнини (наведено в таблиці 1).

Таблиця 1

**Національний склад населення  
Закарпатської області**

Національний склад	1989 р., %	2001 р., %
українці	78,5	80,5
угорці	12,5	12,1
румуни	2,4	2,6
росіяни	4,0	2,5
цигани	1,0	1,1
словаки	0,6	0,5
німці	0,3	0,3
білоруси	0,2	0,1
інші	0,6	0,4

Зазначимо, що за результатами Всеукраїнського перепису населення 2001 р. 10 090 осіб вважають себе за русинів, 83 особи ідентифікували себе як гуцули, 25 осіб – бойки. Згідно з переписом, майже п'ята частина населення області – це представники національних меншин. За даними Головного управління статистики в Закарпатській області станом на кінець 2018 року із 665 закладів загальної середньої освіти 118 забезпечують права національних меншин (17,7%), з угорською мовою навчання – 68 державних і 5 приватних (разом 73), з українською та угорською мовами навчання – 25, з угорською та російською – 1 (Національний склад населення та його мовні ознаки, 2019).

Отже, Закарпаття має унікальні та специфічні особливості, які необхідно враховувати в будь-якій діяльності, спрямованій на міжкультурну взаємодію етносів. Однак донині в педагогіці професійної освіти бракує праць, які б ілюстрували цілісну міжкультурну характеристику цієї території. Актуальність та нерозробленість окресленої проблематики спонукали нас до з'ясування стану сформованості міжкультурних цінностей у вчителів початкової

школи та студентів, які обрали спеціальність «Початкова освіта».

На констатувальному етапі дослідження, насамперед, вивчався стан сформованості міжкультурних цінностей у вчителів, які працюють з учнями молодшого шкільного віку в закладах загальної середньої освіти Закарпаття (м. Мукачево). Педагогам було запропоновано опитувальник, зміст якого спрямований на таке:

- розуміння термінології (уявлення про національні, культурні, міжкультурні цінності, особливості їх формування в освітньому процесі початкової школи);
- обізнаність із цінностями української та інших культур;
- усвідомлення чинників, які об'єднують народи, та з'ясування причин, які розмежовують або можуть розмежовувати представників різних культур;
- бачення шляхів подолання міжкультурних протиріч та створення умов мирного співіснування культур;
- створення умов для формування міжкультурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку.

Порівняльний аналіз відповідей учителів щодо розуміння термінології із проблеми міжкультурної взаємодії свідчить про те, що національні та культурні цінності мають неабияке значення для них. Відповіді засвідчили, що педагоги розуміють національні цінності як вияв певної культури (71,0% респондентів). Розкриваючи термін «міжкультурні цінності», вони висловлювали думку, що це цінності, спільні для всіх народів (62,3%), свідчать про взаємопроникнення двох і більше культур (21,1%). Толерантність учителі визначили як повагу до людини, знання про культурні цінності сусідніх етносів (14,7%); знання історії релігії, літератури тощо (11,9%). Водночас, 73,7% педагогів не змогли відповісти, що є ознакою того, що вони користуються міжкультурними принципами й цінностями, тобто цінності ще не є на рівні усвідомлення.

Отже, як засвідчило опитування, провідний принцип міжкультурних цінностей – толерантність – у розумінні вчителів початкової школи найчастіше асоціюється з поняттям «терпимість». У відповідях наголошується, що це терпіння до інших релігій, мов, національностей. Для толерантної людини мають значення такі риси: розуміння іншого, чуйність, милосердя, відкритість до сприйняття, приязність, демократичність, повага до іншого етносу тощо. Зазначимо, що в контексті нашого дослідження ми розрізняємо поняття «толерантність» і «терпимість». *Толерантність* розглядаємо як готовність постійно і з гідністю сприймати особистість,

річ або подію, як витримку, примирення, тоді як *терпимість* – моральне поняття, обов'язок особистості сприяти утвердженню прав людини, плюралізму (зокрема культурного плюралізму), демократії, верховенства права (Декларація принципів толерантності ЮНЕСКО, 1995).

Відповіді вчителів щодо визначення терміну «формування міжкультурних цінностей» дають змогу спрогнозувати складники поняття. Зокрема, вчителі пояснюють особливості формування міжкультурних цінностей як результат навчання й виховання дітей – 37,3%; складником міжкультурних цінностей є повага до традицій інших народів – 17,7%; як виховання певних рис характеру (терпимості, поваги тощо) – 19,1%; аксіологічний складник наявний у відповіді «виховання поваги до різних культур» – 16,7%; виховання певних якостей та ознайомлення дітей із культурою сусідніх народів – 9,2%. Частина вчителів не виявили зацікавлення проблемою формування міжкультурних цінностей у школярів, пояснюючи це тим, що їхній клас є мононаціональним за складом – 15,4%; для 16,9% педагогів такої проблеми немає; «такої проблеми немає, тому що у класі представлено різні культури, отже, діти вже позитивно налаштовані до будь-якої культури» – 43,1%, що свідчить про поверхневе бачення проблеми, тоді як на те, що така проблема є, звернули увагу лише 7,9% вчителів.

Порівняльний аналіз найважливіших, на думку педагогів-практиків, цінностей української та інших культур (росіяни, угорці, румуни, цигани, словаки, німці, білоруси тощо) дає змогу виокремити такі спільні ознаки:

- патріотизм – 17,3%;
- працелюбність – 15,6%;
- повага до старшого покоління – 14,5%;
- толерантність – 12,7%;
- гостинність – 8,9%;
- цікавість до минулого, що знайшло відображення в культурі, усній народній творчості, загальноживаних словах – 8,7%;
- спільні традиції – 3,9%;
- любов до національного мистецтва – 3,9%;
- виховання позитивного ставлення до людей будь-якої національності – 2,9%;
- історичний та географічний зв'язок – 2,7%;
- оригінальність національних костюмів – 2,0%;
- свободолюбність – 2,0%;
- святкова атмосфера – 1,9%;
- весела вдача – 1,0%;
- спільне в національній кухні – 1,0%.

Якщо умовно віднести до світоглядних спільних ознак патріотизм, толерантність, повагу до стар-

шого покоління, виховання позитивного ставлення до людей будь-якої національності, свободолюбність, історичний та географічний зв'язок, цікавість до минулого, що знайшло відображення в культурі, усній народній творчості, загальноживаних словах, то отримано 58,6% позитивних відповідей, тоді як специфічні ознаки (гостинність, спільні традиції, оригінальність національних костюмів, кухні тощо) становлять 41,4%.

Зауважимо, що отримані дані переважно збігаються з даними зі схожого дослідження, яке було ініційоване С. Алієвою (Алієва, 2014). Порівнюючи склад населення Закарпаття за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року (Про кількість та склад населення України, 2001), вважали рідною мовою мову своєї національності 95,4% угорців, 92,0% кримських татар, 91,7% румунів, 70% молдаван, 20% циган тощо.

Отже, отримані результати є репрезентативними й не суперечать отриманим раніше статистичним та науковим даним.

На думку вчителів-практиків, специфічних особливостей культурам додають такі фактори:

- виховання в родині – 32,7%;
- віросповідання – 27,2%;
- соціальний статус родини – 22,5%;
- мова спілкування – 12,3%;
- традиції – 5,3%.

Причинами, які обмежують міжкультурне спілкування, є: незнання мови (49,6%), культури двох і більше народів (29,2%), брак знань, інформації (21,2%).

Учителі запропонували деякі форми взаємовивчення культур і скорочення дистанції між учнями початкових класів, а саме: в навчальній діяльності – інтегровані уроки з використанням традицій і здобутків культур народів Закарпаття, заняття з урахуванням регіонального компоненту; у позакласній діяльності – екскурсії до архітектурних пам'яток культур, спільне святкування національних традицій і звичаїв, концерти, виступи, конкурси, розповіді, бесіди, класні години про національних героїв, видатних осіб народів України тощо. До пріоритетних професійних якостей, необхідних для формування міжкультурних цінностей у молодших школярів, учителі віднесли: відкритість, знання історичних фактів і культурологічних особливостей етносів Закарпаття, національних традицій і звичаїв.

Для розробки системи підготовки педагогів до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття необхідні дані щодо стану сформованості головних соціокультурних цінностей у студентів. Нами виокремлено світоглядний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи до

роботи з учнями в міжкультурному просторі, який містить головні соціокультурні цінності студента, в яких відтворюється його афективна й когнітивна картина світобачення та Я-концепції: людина, її життя, суверенність прав, творчості, свободи, духовності, а також загальнолюдські чесноти, котрі еволюціонують упродовж тисячоліть та охоплюють толерантність до полікультурних, поліетнічних, релігійних модифікацій, активну громадянську і стійку життєву позицію тощо. У процесі вибору зовнішніх критеріїв, що співвідносяться зі шкалами, які характеризують світоглядний компонент професійної підготовленості, ми виходили з того, що ці критерії мають не тільки пройти психометричну перевірку, але й бути перевіреними практикою професійної освіти.

Результати опитування студентів 1–4 курсів Мукачівського державного університету спеціальності 013 «Початкова освіта» освітнього ступеня «Бакалавр» наводимо далі (кількість респондентів – 51). На перше та друге запитання опитувальника («*До якої етнічної групи Ви себе відносите*» та «*Чи вважаєте Ви українську мову рідною*») було отримано 100% відповідей – «українці», «українська – рідна мова», рідними мовами вказані також: українська – 42(55%) респонденти; українська + російська – 5; українська + закарпатський діалект – 3; українська + угорська – 1. Це може лише свідчити або про природний полілінгвізм (для когось білінгвізм), або про змішування у свідомості студентів понять про рідну, другу та державну мови.

У колі сім'ї розмовляють здебільшого українською – 28 респондентів (55%); українською + закарпатський діалект – 12; закарпатський діалект – 8; українською + угорською – 2; російською – 1. Цікавим фактом є те, що *на перервах у ЗВО* розмовляють українською – 47 студентів (92%); українською + закарпатський діалект – 2; закарпатський діалект – 1; суржик визнала як мову 1 студентка, тоді як *із незнайомими людьми розмовляють* також українською – 49 респондентів. Отже, сім'я не є основним чинником розповсюдження української як мови міжнаціонального спілкування, проте коліскові рідною мовою в дитинстві співали батьки лише 42 респондентам (82%).

На запитання щодо мови, якою спілкуються в родині студентів, отримали такі відповіді: мати розмовляє українською – 37; закарпатський діалект – 5; українською + угорською – 3; українською + закарпатський діалект – 2; українською + російською – 2; іншими мовами – 2. Батько розмовляє українською – 35; закарпатський діалект – 5; українською + чеською – 3; українською + закарпатський діалект – 2; іншими мовами – 2; українською + угорською – 1;

українською + російською – 1; українською + словацькою – 1; російською – 1. Отже, навіть за такої невеликої вибірки простежується різноманіття мов у міжкультурному просторі Закарпаття.

Стверджувальну відповідь на запитання про участь у заходах національних меншин (фестивалі, конкурси тощо) отримано лише від 16 респондентів (31%), проте їм вистачає культурних заходів у ЗВО, які популяризують їхню етнічну групу – 38 респондентів (75%). Є сенс звернути увагу на те, що 46 студентів (96%) хотіли би, щоб у ЗВО були мінімузеї, виставки, фестивалі, конкурси тощо, на які б залучали представників інших етносів, які проживають на Закарпатті.

Аналіз одержаних відповідей спонукав до встановлення ключових характеристик – ознак майбутнього вчителя початкової школи, який готовий до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття, що і стало наступним кроком нашого дослідження. Із метою отримання відповідей на запитання «Які якості майбутнього вчителя необхідні для виконання професійної місії та самореалізації під час роботи з молодшими школярами в міжкультурному просторі?» ми звернулись до експертних оцінок (із залученням відповідних експертних груп).

Інструментом емпіричного дослідження була анкета, в якій респондентам пропонувалось виокремити ознаки майбутнього вчителя початкової школи відповідно до визначених компонентів професійної підготовленості. Респондентами виступили вчителі Закарпатської області, що працюють, загальна кількість яких становила 87 осіб. Бланки анкети надсилались та приймалися електронною поштою за попередньою домовленістю, для реєстрації було використано Google Forms. Респонденти не знали, хто, окрім них, бере участь у дослідженні, і тому не мали можливості сформулювати загальну позицію щодо відповідей на запитання анкети. Зазначимо, що у зв'язку з тим, що у відповідях респондентів зустрічались різні формулювання одних і тих самих ознак, виникла необхідність їх зведення до мінімальної кількості лаконічних форм. Після попередньої обробки інформації, яка охоплювала редагування відповідей респондентів на запитання анкети, їх кодування, а також побудову первинної матриці, нами було використано пакет «Таблиці багатомірних відгуків» програми Statistica 6, за допомогою якого визначено кількість респондентів, які виокремили ту чи іншу ознаку.

Результатом опрацювання бланків-анкет стало визначення ознак майбутнього вчителя початкової школи з погляду представників професійної спільноти. Ці ознаки було згруповано за кожним компонентом (приклад наведено за одним – світоглядним)

за рейтингом у порядку зменшення % респондентів, які зауважили характеристику як важливу (повторні ідентичні відгуки не враховувались). Оброблені таким чином результати анкетування представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

**Дані анкетування щодо характеристик майбутнього вчителя початкової школи з точки зору представників професійної спільноти**

Характеристика	% респондентів
Світоглядний компонент	
Наявність позитивної мотивації до вивчення адаптованих технологій формування толерантності в дітей.	75,59
Налаштованість на роботу з учнями початкової школи в міжкультурному просторі.	72,11
Спрямованість на досягнення.	72,11
Потреба в інноваційній діяльності та педагогічній творчості.	68,62
Розуміння унікальності та складного внутрішнього світу молодшого школяра.	68,62
Потреба здійснювати професійну допомогу дитині, яка перебуває в міжкультурному просторі.	58,15
Потреба в розвитку власної суб'єктності у процесі підготовки до роботи в міжкультурному просторі.	56,99
Переконаність у важливості впливу особистості педагога на учня початкової школи.	53,5
Прагнення допомогти дітям, які мають труднощі у спілкуванні.	51,17
Гуманістична спрямованість.	33,73
Любов до дітей.	30,24
Наявність демократичного стилю у спілкуванні.	29,08
Комунікативна толерантність.	26,75
Ціннісне ставлення до роботи з учнями початкової школи в міжкультурному просторі.	23,26
Толерантність до людей іншої культури або до іншого способу мислення.	23,26
Повага до людей, ввічливість.	22,1
Ціннісне ставлення до родин вихованців.	20,94
Релігійність.	16,28
Перфекціонізм	15,12
Гнучкість моральних установок.	13,96
Орієнтація на загально визнані зразки.	12,79
Непідкупність.	10,47
Віра в можливість та потенціал школярів.	8,14
Твердість переконань, принциповість.	3,49

Отже, на основі оцінок представників професійної спільноти було виявлено ознаки підготовленості майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі. Наступний крок – «зменшення розмірності» визначених ознак шляхом використання факторного аналізу даних, отриманих під час анкетування (Ч. Спірмен, Л. Терстоун, Р. Кеттел). Для проведення факторного аналізу ми звернулись до експертів, яким було запропоновано оцінити порівняльну значущість ознак у балах від 1 до 10. Експертами виступили 15 учителів початкових класів м. Мукачева Закарпатської області.

Опрацювання результатів анкетування за кожним окремим компонентом професійної підготовленості здійснювалось із використанням пакету «Факторний аналіз» програми Statistica 6. Як метод визначення факторів використовувався метод головних компонент (Principal components). Після знаходження простору спільних факторів проводилось обертання факторних навантажень за методом Varimax із метою знаходження максимально зручного для інтерпретації рішення. На основі матриці побудовано факторну структуру зазначеного компоненту підготовленості студентів до роботи з учнями початкової школи в міжкультурному просторі, яку представлено в таблиці 3.

Таблиця 3

**Факторна структура світоглядного компоненту професійної підготовленості майбутнього вчителя**

№ фактору	Значущі характеристики, які входять до складу фактору	Удільна вага фактору, %
1	1, 5, 7, 13, 23, 24	21
2	12, 14, 15	19
3	8, 11, 22	19
Разом:		59*

\*загальна варіабельність вихідних даних становитиме 100%

Дані таблиці 3 засвідчують, що у структурі світоглядного компоненту виокремлюються 3 фактори, які пояснюють 59% загальної дисперсії вибірки.

У I факторі (21% дисперсії вибірки) найбільше факторне навантаження мають такі рівноцінні ознаки: ціннісне ставлення до роботи з учнями початкової школи в міжкультурному просторі, налаштованість на роботу, особистісна зорієнтованість у спілкуванні, потреба в розвитку

суб'єктності дитини, прагнення допомогти учням, які мають труднощі у спілкуванні, розуміння унікальності та складного внутрішнього світу школяра. Вочевидь, ці ознаки є цінностями професійної спільноти, які проявляються під час виконання завдань, що постають перед учителем у міжкультурному просторі. Оскільки визначені характеристики належать до світоглядної сфери педагога, а їх прояв у професійній діяльності виступає як прояв особистісних якостей фахівця, означимо цей фактор як «Ціннісне ставлення до роботи з учнями початкової школи в міжкультурному просторі». У II факторі (19% загальної дисперсії вибірки) найвища факторна вага – в таких рівноцінних показниках: твердість переконань, принциповість, потреба здійснювати допомогу дітям, наявність позитивної мотивації. У цьому факторі поєднуються характеристики, пов'язані з позитивною мотивацією, а тому означимо цей фактор як «Наявність позитивної мотивації до роботи в міжкультурному просторі». У III факторі (19% загальної дисперсії) значущими ознаками виступають спрямованість на досягнення, наявність демократичного стилю у спілкуванні, потреба здійснювати професійну допомогу дитині, яка має труднощі в міжкультурній комунікації. Спільним в ознаках, що входять до цього фактору, є те, що вони характеризують особистість майбутнього педагога, а також послідовність особистісних переконань у поведінці. Зважаючи на останнє, означимо цей фактор як «Спрямованість на досягнення позитивного результату в міжкультурній комунікації».

Отже, отримані під час факторного аналізу характеристики світоглядного компоненту утворюють структуру, в основі якої лежать три складники (фактори): «Ціннісне ставлення до роботи з учнями початкової школи в міжкультурному просторі», «Наявність позитивної мотивації до роботи в міжкультурному просторі», «Спрямованість на досягнення позитивного результату в міжкультурній комунікації». За нашим припущенням, створений таким чином конструкт буде репрезентувати підготовленість майбутнього вчителя до роботи з учнями в міжкультурному просторі у формі, прийнятній для визначення відповідних критеріальних показників та створення на їх основі ефективної діагностичної методики.

Крім того, нас цікавила наявність або відсутність гендерних відмінностей в уявленнях про толерантність у студентів і студенток Мукачівського державного університету. Ураховуючи гендерні особливості студенток спеціальності 013 «Початкова освіта», ми залучили до першого етапу

експериментальної роботи групи, в яких навчаються хлопці. Як дослідницький інструментарій було використано методику діагностики комунікативної толерантності В. Бойка (Бойко, 2004).

Установлено, що студенти частіше віддають перевагу визначенню толерантності як позиції нейтралітету або терпіння до чого-небудь негативного. Студентки частіше давали відповіді на кшталт «толерантність – це терпиме ставлення (повага) до інших національностей і народів». Аналізуючи загальний середній бал за всіма шкалами методики, отриманий із-поміж груп студенток (51,37 балів) і студентів (53,83 бали), можна стверджувати, що рівень комунікативної толерантності знаходиться в межах норми в обох групах респондентів і респонденток, тобто не корелює за критерієм «національність – гендер». Якщо розглядати окремо отримані показники за кожною зі шкал, є низка специфічних моментів, властивих як студенткам, так і студентам. Так, серед групи студенток і групи студентів нормальних значень досягли показники за такими шкалами:

1. «Неприйняття або нерозуміння індивідуальності іншої людини» (7,47 – у студенток і 7,38 – у студентів).

2. «Усвідомлення себе як еталона під час оцінки поведінки і способу мислення інших людей» (7,73 – у студенток і 7,47 – у студентів).

3. «Категоричність або консерватизм в оцінках інших людей» (7,57 – у студенток і 6,67 – у студентів).

Серед групи студенток злегка заниженими є показники за такими шкалами: «Прагнення перевиховати партнера (5)» – 4,7, що може свідчити про небажання дівчат цієї групи перевиховати іншу людину; «Прагнення підігнати партнера під себе, зробити його «зручним» (6) – 4,9, що свідчить про відсутність прагнення «підганяти» особисті

якості партнера під себе, про менший контроль і регламентацію їхніх вчинків. За шкалою 7 «Невміння прощати іншим помилки, незручність, ненавмисно заподіяні вам неприємності» 6,57 – у студенток і 6,89 – у студентів. Отже, респонденткам і респондентам властиво адекватно сприймати індивідуальність іншої людини, не намагатись використовувати себе як еталон для оцінки поведінки і способу мислення інших людей, не нав'язувати своє світосприймання міжкультурного простору Закарпаття. Із-поміж респондентів(-ок) обох груп виявилась загальна тенденція, пов'язана з низькими усередненими даними за шкалами «Нетерпимість до психічного або фізичного дискомфорту, створюваного іншими людьми (8)»: 4,67 – у студенток і 4,77 – у студентів і шкали «Невміння пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших (9)»: 4,77 – у студенток і 4,79 – у студентів. Отримані дані свідчать про досить високий рівень терпимості до психічного або фізичного дискомфорту, створюваного іншими людьми, а також про уміння легко і швидко пристосовуватись до характеристик, звичок і бажань інших людей. Описані дані серед групи студенток і групи студентів підтверджуються статистичними даними відповідно до Т-критерію Вілкоксона, де достовірними вважаються відмінності при  $p \geq 0,05$ .

**Висновки.** Отже, аналіз отриманих даних дає підстави для подальшого вивчення стану окресленої проблеми і врахування національних та гендерних особливостей студентів у діяльності, спрямованій на міжкультурну взаємодію етносів. Проведені емпіричні дослідження підтверджують необхідність розробки цілісної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в міжкультурному просторі Закарпаття.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алієва С. Теорія і методика формування кроскультурних цінностей у початковій школі АР Крим : монографія. Сімферополь: Кримнавчпеддержвидав, 2014. 255 с.
2. Бойко В. Энергия эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 204 с.
3. Декларація принципів толерантності ЮНЕСКО. Вебсайт. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_503](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503) (дата звернення: 14.04.2020 р.).
4. Молнар Т. Кроскультурний простір початкової школи як сфера взаємодії суб'єктів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи : збірник наукових праць*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 71. С. 169–173.
5. Національний склад населення та його мовні ознаки. *Статистичний бюлетень. Головне управління статистики у Закарпатській області*. Вебсайт. URL: <http://www.uz.ukrstat.gov.ua/index2019.html> (дата звернення: 16.04.2020 р.).
6. Про кількість та склад населення України за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року. *Головне управління статистики у Закарпатській області*. Вебсайт. URL: <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/language/> (дата звернення: 16.04.2020 р.).

#### REFERENCES

1. Aliyeva S. R. Teoriya i metodyka formuvannya kros-kul'turnykh tsinnostey u pochatkoviy shkoli AR Krym: monohrafiya [Theory and methods of formation of cross-cultural values in elementary school of Crimea: monograph]. Simferopol: Krymnauchpedderzhidav, 2014, 255 p. [in Ukrainian].
2. Boyko V. V. Energiya emotsiy [Energy of emotions]. St. Petersburg: Peter, 2004, 204 p. [in Russian].
3. Deklaratsiya pryntsyviv tolerantnosti YUNESKO [UNESCO Declaration of Principles of Tolerance]. Available at: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_503](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503) (14.04.2020) [in Ukrainian].
4. Molnar T. I. Kroskul'turnyy prostir pochatkovoyi shkoly yak sfera vzayemodiyi sub'yektiv [Cross-cultural space of elementary school as a sphere of interaction of subjects]. Kiev: Dragomanov NPU, 2019 # 71, 169-173 pp. [in Ukrainian].
5. Natsional'nyy sklad naseleennya ta yoho movni oznaky [The national composition of the population and its linguistic features]. Statistical Bulletin / Transcarpathian Main Directorate of Statistics: Available at: <http://www.uz.ukrstat.gov.ua/index2019.html> (04/16/2020) [in Ukrainian].
6. Pro kil'kist' ta sklad naseleennya Ukrayiny za pidsumkamy Vseukrayins'koho perepysu naseleennya 2001 roku [About the Number and Composition of the Population of Ukraine by the Results of the 2001]. Transcarpathian Main Directorate of Statistics, available at: <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/language/> (16.04.2020) [in Ukrainian].

УДК 37.061

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208748>**Олександр НАЗАРЕНКО,***orcid.org/0000-0002-8184-8294**аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти**Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка**(Глухів, Сумська область, Україна) nazarenko\_sasha18@ukr.net*

## УПРАВЛІНСЬКА ОСВІТА ЗА КОРДОНОМ: МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ В АВСТРАЛІЇ

*У статті представлено історичний огляд розвитку менеджменту освіти в Австралії. Встановлено, що в Австралії впродовж декількох десятиліть удосконалювали вивчення менеджменту освіти в університетах. Прогрес був на одному рівні з Великобританією та країнами Європи того часу, хоча в питанні створення шкіл менеджменту Австралія децю відставала від Великої Британії. Нами підкреслено те, що на той час більш поширеною була модель підготовки магістрів із ділового адміністрування. Австралійські університети відповідали зростаючим потребам у менеджменті освіти, тоді як у Великобританії обговорювали різні доповіді та пропозиції для національних шкіл менеджменту.*

*Перехід освіти з технічних коледжів до університетів став важливою віхою на шляху до здобуття професії.*

*Запровадження освітніх ступенів в університетах, розвиток національних шкіл менеджменту стали важливими кроками в розвитку освіти Австралії. Передовий досвід із освітнього менеджменту втілювався в освітню систему країни впродовж наступних десятиліть.*

*Система управління та освіта в Австралії були адаптовані саме до Гарвардської моделі аналізу тематичних досліджень, навчальних програм та досвіду підготовки бакалаврів і магістрів із менеджменту освіти.*

*Аналізуючи навчальні програми низки університетів Австралії, ми встановили, що навчальні програми несуть у собі багато теоретичних знань і не володіють практичними навичками, вони не є практично спрямованими та не відповідають потребам студентів, зокрема сучасних. Цей розрив між теорією і практикою стосується навчальних програм не лише у школах менеджменту, а й в університетах, що готували і продовжують готувати менеджерів освіти.*

*Багато нових і таких, що сягають минулого, викликів, з якими стикаються менеджери освіти у XXI столітті, потребують подальшого осмислення та студіювання. У низці досліджень доведено важливість компетентного управління діяльністю шкіл менеджменту.*

**Ключові слова:** *освіта, менеджмент, школа, університет, Австралія.*

**Oleksandr NAZARENKO,***orcid.org/0000-0002-8184-8294**Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Management of Education**Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University**(Hlukhiv, Sumy Region, Ukraine) nazarenko\_sasha18@ukr.net*

## MANAGEMENT EDUCATION ABROAD: EDUCATION MANAGEMENT IN AUSTRALIA

*The article provides a historical overview of the development of education management in Australia. Australia has been found to have been improving the study of university management education for several decades. Progress was on par with the UK and European countries at that time, although Australia was slightly behind the UK in setting up management schools. We emphasized that at that time the model of preparation of master's in business administration was more common. Australian universities have responded to the growing needs of management education, while the UK has discussed various reports and proposals for national management schools.*

*The transition from technical colleges to universities has been a major milestone on the path to becoming a profession.*

*The introduction of educational degrees in universities, the development of national management schools have become important steps in the development of education in Australia. Best practices in educational management have been incorporated into the country's education system over the next decades.*

*Australia's management and education systems have been tailored specifically to Harvard's case study model, curriculum, and training experience for bachelor's and master's in educational management.*

*Analyzing the curricula of several universities in Australia, we have found that the curricula have a lot of theoretical knowledge and have no practical skills, they are not practical and do not meet the needs of students, including modern ones. This gap between theory and practice applies to curricula not only in management schools but also in universities that train and continue to train education managers.*

*Many new and past challenges of education managers in the 21<sup>st</sup> century require further reflection and study. A number of studies have proven the importance of competent management of school management.*

**Key words:** *education, management, school, university, Australia.*



**Постановка проблеми.** Першу згадку про менеджмент освіти в Австралії зафіксовано в 1916 році в Сіднейському університеті, де було започатковано курс лекцій із промислової психології з акцентуванням уваги на науковому управлінні. Утім, подібні ситуації були поодинокими. До 1945 року в Австралії, на відміну від США, освіта директора чи керівника перебувала в рудинтарній формі.

«... Підготовка людей до управління не була визначена як конкретна мета будь-яких освітніх програм, хоча деякі керівники здобули вищу освіту в галузі наук, вільних мистецтв чи професій. У більшості університетів на курсах бакалаврату на факультетах торгівлі чи економіки проблеми управління вирішували лише дотично поряд із розвитком функціональних навичок і в межах вивчення окремих дисциплін, таких як бухгалтерський облік та економіка» (Barry et al, 1995:347).

Наприклад, у Мельбурнському університеті підготовку бакалавра комерції було розпочато в 1924 році, а до навчальної програми включили дисципліни «Управління промисловістю» та «Виробничі відносини».

**Аналіз досліджень.** Після 1945 року в деяких закладах вищої освіти почали звертати посилену увагу на питання освіти керівних ланок. Берт (Burt, 1989: 83–94) стверджував, що такий вектор розвитку менеджменту освіти Австралії був наслідком зростання впливу США у світі, адже після Другої світової війни вони набули репутації держави з високими науковими, промисловими та військовими досягненнями. Це ж можна помітити у програмах відновлення повоєнних країн, зокрема Німеччини та Японії, що експортували продукти харчування, капітал, навички та обладнання. Щодо системи управління та освіти, то до австралійських умов адаптували Гарвардську модель аналізу тематичного дослідження, навчальні програми та досвід підготовки бакалаврів.

1950-ті роки позначені суттєвими досягненнями в розвитку менеджменту освіти. Наприклад, у 1950 році в Мельбурнському технічному коледжі працювала школа менеджменту, де до 1957 року було підготовлено 360 випускників. У 1955 році в Мельбурнському університеті створили свою Літню школу ділового адміністрування – перший університетський курс в Австралії, зорієнтований на менеджмент. Гарвардський метод дослідження вперше репрезентував Гал Крейг (Barry et al, 1989: 127), який на той час мав докторський ступінь Гарварда. У 1957 році поблизу Мельбурна було

відкрито Коледж адміністративного персоналу, що забезпечував програму навчання менеджменту. Він був створений за моделлю Коледжу адміністративного персоналу в Генлі (Англія), який пропонував короткі курси. Засновником коледжу поблизу Мельбурна став сіднейський юрист Джефф Ремінгтон, який наслідував ідеї англійського навчального закладу з освіти менеджерів. Університет Сіднея не виявив великої зацікавленості проблемою менеджменту освіти, однак перший директор коледжу Генрі Ноель Голл у вересні 1954 року приїхав до Австралії для спілкування з низкою установ, різними менеджерами та зацікавленими сторонами. Після цього візиту австралійські спонсори вирішили створити Коледж адміністративного персоналу Австралії (1955 р.), директором якого став Ессінгтон Льюїс. Будівля коледжу була розташована на горі Еліза в Порт-Філіп-Бей, у 50 кілометрах від Мельбурна. У 1957 році в цьому освітньому закладі було запропоновано на вибір дві навчальні програми – «Управління» та «Менеджмент житлових ресурсів».

У 1960-х роках Гарвардська модель виявилась найбільш успішною в підготовці магістрів ділового адміністрування у двох університетах – Нового Південного Уельсу та Мельбурнському (1963 р.). Цього ж року Університет Аделаїди розпочав підготовку магістрів бізнесу управління. У 1969 році Університет Маккварі встановив диплом із курсу ділового адміністрування (Barsoux, 1989: 120–150).

Перехід освіти з технічних коледжів до університетів став важливою віхою на шляху до здобуття професії.

**Мета статті** – вивчити особливості становлення та розвитку менеджменту освіти в Австралії.

**Виклад основного матеріалу.** В Австралії впродовж декількох десятиліть удосконалювали вивчення менеджменту освіти в університетах. Прогрес був на одному рівні з Великобританією та країнами Європи того часу, хоча в питанні створення шкіл менеджменту Австралія дещо відставала від Великої Британії. Тоді більш поширеною була модель підготовки магістрів із ділового адміністрування. Австралійські університети відповідали зростаючим потребам у менеджменті освіти, тоді як у Великобританії обговорювали різні доповіді та пропозиції для національних шкіл менеджменту (Krause, 1996: 11–13).

Наприкінці 1969 року уряд Австралії замовив «Дослідження післядипломної освіти з менеджменту». Цей документ важливий як для історії

менеджменту освіти, так і для формування національної школи менеджменту. Головою Комітету розслідувань був Річард М. Каерт, декан університету Карнегі-Меллон у США. Інші три учасники розслідування також були науковцями із США. У доповіді комітету аналізували питання доступності та якості післядипломної освіти в Австралії та надали рекомендації щодо заходів, необхідних для задоволення майбутніх потреб Австралії у вищій освіті такого типу.

Загальні програми з управління на рівні післядипломної освіти, запропоновані австралійськими університетами в 1970 році, наведено в таблиці 1 (Cochrane, 1985: 54–68).

Представники комітету розглянули питання про доцільність однієї чи двох шкіл менеджменту, обґрунтували потребу в одному центрі передового досвіду, актуалізували питання, де він має бути – у Канберрі, Мельбурні чи Сідней. Вони визнали необхідність мати більше однієї бізнес-школи в кожному з цих міст. Також комітет виступив за продовження роботи шкіл менеджменту в різних містах Австралії. Отже, у 70-х роках був створений Національний центр передового досвіду (6). Його головною функцією було залучення висококваліфікованих академічних кадрів і забезпечення денної форми навчання бакалаврів і магістрів із менеджменту освіти. Також варто зазначити, що центр опікувався підготовкою дослідників і науковців, а також розробленням навчальних матеріалів із менеджменту, тематичних досліджень, ділових ігор, моделювання тощо.

Запровадження освітніх ступенів в університетах, розвиток національних шкіл менеджменту стали важливими кроками в розвитку освіти Австралії. Передовий досвід із освітнього

менеджменту втілювався в освітню систему країни впродовж наступних десятиліть.

У 1991 році уряд склав звіт про необхідність розвитку навичок лідерства та менеджменту освіти в Австралії, а в 1992 році створив спеціальну групу для реалізації цих потреб. Після майже трьох років консультацій, досліджень, навчальних місій та аналізу робоча група представила підсумковий звіт (8) із низкою рекомендацій для покращення менеджменту освіти та лідерського потенціалу.

Цей звіт сприяв підвищенню загального рівня обізнаності громадськості щодо менеджменту, усвідомлення взаємозв'язку між можливостями управління на всіх рівнях організації та ефективністю компанії. У ньому підкреслено виняткове значення освіти, навчання та постійного професійного розвитку для того, щоб менеджери мали знання та вміння, необхідні для ефективної роботи; акцентовано увагу на важливих нетехнічних сферах управління – спілкуванні, переговорах, вирішенні конфліктів, сприянні творчості та інноваціям та управлінні змінами. Крім того, менеджмент передбачає розроблення стратегій, визначення завдань, різного роду заходів, володіння культурою поведінки.

Актуальною визнаною в сучасному світі компетентністю є здатність не тільки моделювати та формулювати стратегію поступу організації, але й забезпечувати реалізацію цієї стратегії. У зв'язку із цим Гілл виявила прогалини в знаннях менеджменту освіти. У «Гарвардському огляді бізнесу» вона написала, що бути менеджером складніше, ніж це здається на перший погляд, через неправильні уявлення про роль менеджера в суспільстві. «Помилкові уявлення створюють ілюзію

Таблиця 1

### Програми з менеджменту освіти, запропоновані австралійськими університетами в 1970 році

Назва університету	Кваліфікаційна назва	Тривалість
Аделаїда	Магістр управління бізнесом	Еквівалентно 2 навчальним рокам, написання магістерської дисертації
Маккварі	Ділове адміністрування	2 роки за сумісництвом
Мельбурн	Магістр ділового адміністрування Доктор філософії	Еквівалентно 2 навчальним рокам, завершення навчання у формі складання звіту з наукової роботи
Монаш	Магістр адміністрування Доктор філософії	2 навчальні роки, написання магістерської роботи Захист дисертації
Новий Південний Уельс	Магістр із бізнес-адміністрування	Еквівалентно 2 академічним рокам (звіт про дисертацію на сьогоднішній день не є обов'язковим)
	Диплом адміністратора	2 роки за сумісництвом
	Доктор філософії	

того, що одна людина в ролі менеджера може здійснювати контроль корпоративної машини, може нескінченно працювати, не припускати помилок, не звертатися із проханням про допомогу до старших керівників, тому що це може вважатися недоцільним і розцінюватися як прояв слабкості» (Wright, 1995: 71).

Це підтверджує думку, що широко побутує, нібито люди, з яких формують першокласних менеджерів, насамперед виконують технічні функції, тож можуть бути не досить підготовленими в певних питаннях. Таке дещо хибне уявлення свідчить про те, що освіта у сфері менеджменту має потенціал для вдосконалення на етапі індукції управління (Warren, 1970: 1).

Слушним є твердження Гілл, що «доки не відмовляться від міфу, нові менеджери не зможуть ефективно представляти себе як лідери». Така думка суперечить старим реаліям і спричиняє потребу дослідження того, як найкраще розвивати такі навички та як це ефективно інтегрувати в навчальні програми шкіл менеджменту. Це також відбиває зростаючу складність сучасних організацій та їхніх середовищ.

Лідерство є критичним фактором у менеджменті, зокрема і в освітньому. Дервіотсіс зазначав, що «фактори, які змушують людей вийти на перше місце в багатьох організаціях, – це ті самі фактори, що перетворюють їх на паршивих лідерів: ринок міцного лідерства не є ефективним». На думку деяких менеджерів, менеджмент освіти, як правило, не спрацьовує в аспекті розвитку лідерства. У програмах підготовки магістрів пропонується досить обмежена кількість курсів із лідерства.

Головною проблемою вважається короткостроковий підхід керівників до бізнесу, який вони організовують. Маємо дефіцит лідерів, які будують довгостроковий стійкий бізнес (і є стейкхолдерами для відповідних менеджерів освіти), частіше трапляються такі, що посідають керівні позиції протягом 2 або 3 років, а потім рухаються далі.

Розвиток лідерства визнано важливою і продуктивною сферою для професійного зростання менеджерів.

Було запропоновано, щоб школи менеджменту відповідали реальним і практичним потребам менеджмент-спільноти, тому що академічні дослідження часто відрізняються від реалій життя. Деякі вчені трактують це як відсутність зв'язку між дослідженнями у сфері освітнього менеджменту та впровадженням результатів цих досліджень. Інші пояснюють таку ситуацію від-

сутністю інтересу деяких науковців до реальних практичних проблем.

Для подолання цього розриву між «теорією» та «практикою» спеціальна група Карпіна (1999) рекомендувала заходи, які заслуговують на подальше дослідження та вироблення стратегії щодо їхнього впровадження.

Деякі дослідники вважають, що навчальні програми є не більш ніж сухою теорією, розрахованою на кабінетних учених, що вони не є практично спрямованими та не відповідають потребам студентів. Цей розрив між теорією і практикою стосується навчальних програм не лише у школах менеджменту, а й в університетах, що готували і продовжують готувати менеджерів (табл. 1).

Деякі автори наголошують на потребі більшої обізнаності наукового персоналу із сучасною діловою практикою та технологіями, адже, на їхню думку, поки певні важливі поняття потраплять до підручників, за якими навчається багато людей, вони втрачуть свою актуальність і вже не будуть відповідати сучасності.

Уряд Австралії не виявив зацікавленості щодо регулювання ринку менеджменту освіти. У 2006 році австралійська аспірантура була перенесена на факультет комерції Університету Нового Південного Уельсу і диференційована на низку шкіл менеджменту.

Було запроваджено різні варіанти оптимізації менеджменту освіти в країні: наприклад, Університет Сіднея та Університет Нового Південного Уельсу об'єдналися, але згодом це було визнано невдалим і було скасовано; Школа менеджменту св. Елізи у Вікторії була об'єднана з Університетом Монаша, після чого відбулося злиття з Університетом Квінсленда, а віднедавна – з Мельбурнською школою менеджменту. Якщо врахувати весь сектор освіти, то процеси оптимізації можна вважати незначними.

Академії управління Австралії та Нової Зеландії (ANZAM), а також Австралійська науково-дослідна рада (ARC) виділили кошти для наукових досліджень із менеджменту. Фінансування розвідок у галузі лідерства та менеджменту збільшилось відповідно до якості академічних стандартів у цих галузях, але варто підкреслити, що це зростання було близько 15 років.

Дотепер залишається лише невелика частка загального фінансування науково-дослідної ради, спрямована на дослідження в галузі менеджменту.

У деяких галузях, таких як маркетинг, фінанси та бухгалтерський облік, австралійські школи менеджменту зазнали потужного зростання та розвитку високоякісних освітніх програм. В інших

сферах, таких як операції управління, лідерські дослідження та стратегічний менеджмент, розроблення навчальних програм і добір персоналу відстають як за кількістю, так і за якістю. Певний прогрес досягнуто у створенні австралійської навчальної програми та прикладних досліджень. Дослідження Карпіна було створено на основі опрацювання цінного практичного матеріалу, проте його використовують неактивно, і багато австралійських шкіл та університетів і досі орієнтуються на закордонні матеріали. Це не завжди є

чимось негативним, оскільки вони часто вирізняються високою якістю і полегшують опанування знань глобальної ділової практики, але в деяких галузях можна стверджувати дефіцит місцевих матеріалів.

**Висновки.** Багато нових і таких, що сягають минулого, викликів, з якими стикаються менеджери освіти у XXI столітті, потребують подальшого осмислення та студіювання. У низці досліджень доведено важливість компетентного управління діяльністю шкіл менеджменту.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Barry B., Byrt W Management education in Great Britain *Management Education: An International Survey*. Routledge, London, 1989. <http://www.som.cranfield.ac.uk/som/about> (дата звернення: 13.01.2020).
2. Barry B., Dowling P.J., Tonks, G. Management Education in Australia. University of Tasmania, Hobart. 1995. 650 p.
3. Barsoux V, Byrt W Management Education in France *Management Education: An International Survey*. Routledge, London, 1989. P. 120–150.
4. Byrt W. Management Education 1989. P. 83–94.
5. Cochrane P. Company Time: Management, Ideology and the Labour Process 1940–1960. *Labour History*. № 48 May 1985. P. 54–68.
6. Contains a summarised history of the MBA. [http://www.canadian-universities.net/MBA/MBA\\_History\\_Canada.html](http://www.canadian-universities.net/MBA/MBA_History_Canada.html) (дата звернення: 22.09.2019).
7. Krause E. A. “Death of the Guilds” Professions, States, and the Advance of Capitalism: 1930 to the Present. *Yale University Press*. New Haven 1996. P. 11–13.
8. Latreuille Growth of the MBA, <http://www.guardian.co.uk/education/2001/jul/27/mbas.business> (дата звернення: 07.11.2019).
9. Warren M. Cannon, William C. Frederick and Ezra Solomon. *Report of the Committed of Inquiry into Post-graduate Education for Management (The Cyert Report)*. 1970. P. 1.
10. Wright A. The Management of Labour. 1995. P. 71.

**Людмила НЕКРАШ,**  
orcid.org/0000-0002-1341-868X  
аспірант

Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка  
Національної академії педагогічних наук України  
(Київ, Україна) [nekrashlm@ukr.net](mailto:nekrashlm@ukr.net)

## ВИКОРИСТАННЯ МІЖНАРОДНОЇ КЛАСИФІКАЦІЇ ФУНКЦІОНУВАННЯ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ ДИТИНИ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

*У статті приділено увагу проблемі переходу від медичної до соціальної моделі розуміння інвалідності, що вимагає перегляду поглядів і підходів до виявлення потреб функціонування дітей із порушеннями психофізичного розвитку.*

*Автори акцентують на тому, що є науковий інтерес до дослідження всебічного вивчення чинників, що можуть впливати на ранній розвиток, функціонування дитини та її родини, на основі Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП). Підкреслено, що науковцями доведено доцільність і необхідність застосування для осіб із порушеннями психофізичного розвитку диференційованого підходу до вибору низки заходів у контексті психолого-педагогічного супроводу чи підтримки. Але залишаються невирішеними практичні питання щодо якнайранішого (з перших днів народження дитини) партнерства фахівців, сім'ї та суспільства. Важливими є питання щодо методично-діагностичного забезпечення для визначення мети і завдань у межах такого партнерства.*

*Наголошено, що актуальною залишається проблема участі та діяльності дітей із синдромом Дауна раннього віку через перегляд їхнього індивідуального профілю розвитку, зважаючи на фактори навколишнього середовища. Зазначено, що для фахівців системи освіти дитина раннього віку (від 0 до 3 років) та специфіка її розвитку ще не досить висвітлена в теоретико-методологічному та практично-прикладному аспектах.*

*Виявлено, що для повсякденної практики вивчення функціонування особи потрібні певні коди, що можуть доповнюватися (розширюватися тощо) за потреби. Узагальнено та представлено основні коди МКФ-ДП, що виокремлено у проєкті «Delphi» для дітей від народження до 36 місяців (0–2 роки), які можуть слугувати основою для визначення стану функціонування раннього розвитку дитини із синдромом Дауна.*

**Ключові слова:** міжнародна класифікація функціонування, ранній вік, синдром Дауна, фактори середовища.

**Liudmyla NEKRASH,**  
orcid.org/0000-0002-1341-868X  
Graduate Student

of the Institute of Special Pedagogy and Psychology named after Mykola Yarmachenko  
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine  
(Kyiv, Ukraine) [nekrashlm@ukr.net](mailto:nekrashlm@ukr.net)

## USING THE INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF FUNCTIONING, DISABILITY AND HEALTH TO DESCRIBE THE FUNCTIONING AND LIFE OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

*The article focuses on the transition from the medical to the social model of understanding disability, which requires a revision of views and approaches to identifying the needs of functioning children with disabilities. The author emphasizes that there is a scientific interest in the study of a comprehensive study of factors that may affect the early development, functioning of the child and his or her family, based on the International Classification of Functioning, Disability and Health - Child and Youth version (ICF-CY) (WHO)). It is emphasized that the scientists have proved the feasibility and necessity of applying differentiated approach to the choice of a series of measures in the context of psychological and pedagogical support or support for persons with psychophysical development disorders. But practical questions remain regarding the early (early childhood birth) partnership of professionals, families and society. Issues of methodological and diagnostic support for determining the goals and objectives of such a partnership are important. It is emphasized that the problem of participation and activity of children with Down syndrome of early age remains relevant because of the revision of their individual development profile, taking into account environmental factors. It is noted that for the specialists of the education system the young child (from 0 to 3 years) and the specifics of its development are still insufficiently covered in theoretical, methodological and practical-applied aspects. It is revealed that for everyday practice of studying the functioning of a person, certain codes are needed, which can be supplemented (expanded, etc.) when needed. The basic (ICF-CY) codes highlighted in the Delphi project for children from birth to 36 months (0–2 years) are summarized and presented, which can serve as a basis for determining the functioning of early childhood development with Down Syndrome.*

**Key words:** international classification of functioning, early age, Down syndrome, environmental factors.

**Постановка проблеми.** За останні роки політика України стосовно осіб з інвалідністю зазнала суттєвих змін, в основі яких – перехід від медичної до соціальної моделі розуміння інвалідності. Це вплинуло на погляди та пріоритети щодо підходів виявлення особливостей і своєчасного втручання в процес функціонування дітей із порушеннями психофізичного розвитку.

Сьогодні є науковий інтерес до дослідження всебічного вивчення чинників, що можуть впливати на ранній розвиток, функціонування дитини та її родини, на основі Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (далі – МКФ-ДП). Актуальною в цьому контексті залишається проблема участі та діяльності дітей із синдромом Дауна раннього віку через перегляд їхнього індивідуального профілю розвитку, зважаючи на фактори навколишнього середовища. Головним чином це зумовлено статистикою чисельності дітей із таким синдромом як в Україні, так і за її межами.

**Аналіз досліджень.** Науковцями доведено доцільність і необхідність застосування для осіб із порушеннями психофізичного розвитку диференційованого підходу до вибору низки заходів у контексті психолого-педагогічного супроводу чи підтримки. (Е. Данілавічюте, В. Кобильченко, Т. Калініна, Н. Макаруч, Т. Скрипник, О. Федоренко та інші). Але залишаються невирішеними практичні питання щодо якнайранішого (з перших днів народження дитини) партнерства фахівців, сім'ї та суспільства. Зокрема, важливими є питання щодо методично-діагностичного забезпечення для визначення мети й завдань у межах такого партнерства. В наукових працях здебільшого розкриваються окремі аспекти психолого-педагогічної допомоги, реабілітації та раннього втручання, що активно запроваджуються в Україні в останнє десятиліття (Кукуруза, Г. Соколова та інші); вони узгоджуються із зарубіжними дослідженнями в царині раннього втручання («early intervention»), які були проведені в країнах близького зарубіжжя (М. Блюмін, Л. Журба, А. Катаєва, Е. Леонгард, Е. Мастюкова та інші), Європи, США, Канади (М. Bruder, J. Cooper, R. Darling; M. Guralnick, R. McWilliam, S. Menuchin, J. Shonkoff, O. Speck та інші) (Некраш, 2018: 90).

Предметом дослідження залишаються питання щодо критеріїв оцінювання життєдіяльності та здоров'я дитини із синдромом Дауна, самої структури та змісту психолого-педагогічного впливу в ранньому віці. В науковій літературі більшість праць присвячено дослідженням особливостей психомоторного розвитку таких дітей, впливу

корекційно-розвиткових занять на динаміку розвитку дітей із синдромом Дауна (І. Гладченко, Н. Лішук, В. Максимовська, Ю. Мартинюк, О. Мозолок-Коновалова, І. Ніколаєску та інші), особливостей соціального інтегрування та організації спеціального навчання (Р. Ковтун, В. Кордонець, О. Прашко, А. Савицький, І. Татьянчикова, О. Чеботарьова та інші). Для фахівців системи освіти дитина раннього віку (від 0 до 3 років) та специфіка її розвитку ще не досить висвітлена в теоретико-методологічному та практично-прикладному аспектах. Тож вивчення особливостей розвитку дітей раннього віку й чинників, що сприяють їхньому функціонуванню, актуальні для вітчизняної науки та практики.

Попри проголошування постулатів про міждисциплінарну цілісність і родинну центрованість цього процесу, він сьогодні є сукупністю відносно відокремлених елементів супроводу та підтримки, які можуть бути відокремлені одне від одного в просторі або в часі; або дублювати одне одного у процесі забезпечення різних послуг. Ще не з'ясованими є питання щодо значущості та необхідної кількості окремих складників, їхніх ролі і місця у запропонованих програмах раннього втручання. Зазначаючи велике наукове і практичне значення наявних праць, доцільно зауважити, що проблема діагностичного інструментарію для визначення стану функціонування раннього розвитку дитини із синдромом Дауна ще не досить висвітлена в теоретико-методологічному та практично-прикладному аспектах.

Поза увагою дослідників сьогодні ще залишається концептуальна основа оцінювання біопсихосоціального стану осіб з інвалідністю та відповідного диференційованого підходу до застосування засобів, методів, форм впливу та підтримки для покращення функціонування дитини із синдромом Дауна та її родини (Кукуруза, 2013: 186).

**Мета статті** – обґрунтувати використання основних положень Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП) для визначення особливостей функціонування дитини із синдромом Дауна у ранньому віці.

**Виклад основного матеріалу.** Насамперед необхідно з'ясувати дефініцію поняття «інвалідність» на сучасному етапі формування наукових досліджень. Традиційно інвалідність уважалася проблемою конкретної особи. Щоб описати цю проблему, науковці виокремлюють кілька характеристик, згруповують їх і позначають як особливості психофізичного розвитку осіб певної «нозології». Основна увага при цьому приділяється

причинам і характеристикам (етіологія й патологія захворювань чи розладів). Наприклад, опис особи із синдромом Дауна, що є генетичним розладом, пов'язаний із набором психічних і фізичних особливостей різного ступеня важкості чи проявів, що характеризуються певним обмеженням через частку «не» (не може, не здатен, не вміє тощо). Але такі знання не дають жодного уявлення про життєві обставини конкретної особи з таким синдромом.

Описане на основі категорій порушень розвитку відображає медичний підхід, що сьогодні визнано однобоким і неприйнятним із погляду прав людини (Реалізація норм Конвенції про права осіб з інвалідністю). Водночас категорійні підходи до опису інвалідності все ще превалюють у літературі. Тримаючись за категорійність, більшість науковців і практиків не ставлять під сумнів зміст цих термінів і представлення проблем, які вони відображають. При цьому чинники середовища розглядаються як детермінанти, що пояснюють виникнення проблеми чи фактори ризику ускладнення. Наприклад, замовчуються бар'єри, якими оточена дитина. Це є ще одним важливим аргументом проти використання традиційної термінології категорій (нозологій). До прикладу, незважаючи на однаковий діагноз, виявиться, що двоє осіб із синдромом Дауна живуть у дуже різних обставинах і стикаються у своєму житті з абсолютно з різними проблемами. При цьому деякі з цих проблем не мають нічого спільного з порушеннями, хоча можуть загострювати його.

Традиційно в описах «особливостей» ідеться про порушення інтелектуального розвитку в осіб із синдромом Дауна. Та це не дає нам зрозуміти специфіку досвіду та функціонування (тобто життєдіяльності) кожної такої конкретної особи. Також знання про певне порушення чи пов'язані з ним обмеження нічого не говорять нам про здібності й таланти особи. Якщо ми будемо оперувати закріпленими та незмінними характеристиками, то ми обеззброюємо фахівців у важелях професійного впливу. Тобто все зводиться до одного спільного знаменника впливу на всю категорію. Часто – з метою подальшої академічної успішності, ігноруючи соціальну. За такого підходу втрачається й інформація про сильні сторони, фактичний досвід, успіхи та індивідуальні труднощі дитини. Отже, зосереджуючись на фіксованих характеристиках ми сприяємо упередженню та дискримінації, посилюємо почуття залежності осіб з інвалідністю від спеціалістів, нехтуємо впливом середовища, зокрема, у контексті соціальних процесів.

З метою пояснення інвалідності, планування дій і моніторингу прогресу держав на шляху до виконання ними своїх зобов'язань щодо захисту та пропагування прав осіб з інвалідністю Всесвітня асамблея охорони здоров'я визнала та рекомендувала для використання нову Міжнародну класифікацію функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (МКФ). Це інструмент, що має стати спільною мовою для різних фахівців з метою подолання упередженості та дискримінації щодо осіб з інвалідністю (Simeonsson R., Scarborough A., Hebbeler та інші).

Інтенсивне зростання і розвиток, що відбуваються протягом двох перших десятиліть життя людини, були не досить охоплені в МКФ. Саме цим зумовлена поява у 2007 р. Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (International Classification of Functioning, Disability and Health Children & Youth Version – ICF-CY), саме на яку ми й спираємося в нашому дослідженні (ICF, 2009).

Аналіз досліджень і публікацій сучасних підходів, які закладені в Міжнародній класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ), здійснено в наукових вітчизняних працях (Е. Данілавічюте, О. Федоренко). Наприклад, О. Федоренко зазначає, що обмеження життєдіяльності, згідно з МКФ, є звичайним аспектом людського існування, оскільки будь-яка людина може мати обмеження життєдіяльності тією чи іншою мірою. Вона наголошує, що ця класифікація дає можливість різним фахівцям говорити спільною мовою для вивчення динаміки різних компонентів та їхніх наслідків; стає базою для розуміння важелів для поліпшення життєвої ситуації дітей з особливими потребами, тобто розуміння того, якої підтримки, як часто і де саме вони потребують (Федоренко, 2019: 86). Це важливо для нашого дослідження з позиції надання послуги раннього втручання родинам, що виховують дітей із синдромом Дауна.

Хоча МКФ-ДП дає вичерпні описи функціонування особи, треба визнати, що вона досить складна в умовах повсякденної практики, бо містить 1600 кодів для оцінки (Ellingsen, Simeonsson, 2011). Більшість зарубіжних науковців і практиків (К. Ellingsen і R. Simeonsson), що значно раніше, ніж Україна, опанували контент МКФ-ДП, дійшли висновку, що для повсякденної практики вивчення функціонування особи потрібні певні коди, що можуть доповнюватися (розширюватися тощо) за потреби. Саме тому в 2010 році було проведено міжнародне дослідження з метою виокрем-

лення меншої кількості кодів для повсякденної практики. Три етапи дослідження «Delphi» дали змогу визначити науковцям пріоритетність доменів і кодів, що охоплюють функції і структури організму, активність і участь особи, фактори навколишнього середовища для чотирьох різних вікових груп (0–2 роки, 3–5 років, 6–12 років, 13–17 років) (Ellingsen, Simeonsson, 2011). У цьому дослідженні, спираючись на результати проєкту «Delphi» та аналіз праці К. Ellingsen і R. Simeonsson (Simeonsson, 2010: 27), ми хочемо узагальнити і представити основні коди МКФ-ДП, виокремлені фахівцями для дітей від народження до 36 місяців (0–2 роки), що можуть слугувати основою для визначення стану функціонування раннього розвитку дитини із синдромом Дауна.

Як видно з таблиці 1, використовуючи МКФ-ДП як інструмент для оцінювання стану функціонування дитини із синдромом Дауна, ми матимемо змогу описувати не особу чи проблему, а життєві ситуації, в яких вона опинилася. Тобто функціонування та інвалідність (обмеження функціонування) будуть узагальнюючими термінами, що описують результати взаємодії між усіма компонентами класифікації.

**Висновки.** Узагальнюючи результати дослідження, можемо резюмувати, що: по-перше,

перехід від медичної до соціальної моделі розуміння інвалідності вимагає перегляду поглядів і підходів до виявлення потреб функціонування дітей із порушеннями психофізичного розвитку; по-друге, є науковий інтерес до дослідження всебічного вивчення чинників, що можуть впливати на ранній розвиток, функціонування дитини та її родини, на основі Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (далі – МКФ-ДП); по-третє, для фахівців системи освіти дитина раннього віку (від 0 до 3 років) та специфіка її розвитку ще не досить висвітлена в теоретико-методологічному та практично-прикладному аспектах. Тож вивчення особливостей розвитку дітей раннього віку й чинників, що сприяють їхньому функціонуванню, актуальні для вітчизняної науки та практики; по-четверте, для повсякденної практики вивчення функціонування особи потрібні певні коди, що можуть доповнюватися (розширюватися тощо) за потреби; по-п'яте, основні коди МКФ-ДП, виокремлені у проєкті «Delphi» для дітей від народження до 36 місяців (0–2 роки), можуть слугувати основою для визначення стану функціонування раннього розвитку дитини із синдромом Дауна.

Таблиця 1

**Основні коди МКФ-ДП для вивчення функціонування дітей від народження до 36 місяців (за К. Ellingsen і R. Simeonsson)**

Функції і структури організму (b)	Активність і участь (d)	Фактори навколишнього середовища (e)
<b>b110</b> функції свідомості <b>b210</b> функції зору <b>b230</b> функції слуху <b>b265</b> функції дотику <b>b280</b> відчуття болю <b>b152</b> функції емоцій <b>b310</b> функції голосу <b>b410</b> функції серця <b>b440</b> функції дихання <b>b4350</b> функції імунної відповіді <b>b510</b> функції прийому їжі <b>b515</b> функції травлення <b>b560</b> функції росту <b>b750</b> моторно-рефлекторні функції <b>b735</b> функції м'язового тону <b>b755</b> функції мимовільної рухової активності <b>b761</b> спонтанні рухи	<b>d110</b> цілеспрямоване використання зору <b>d115</b> цілеспрямоване використання слуху <b>d120</b> цілеспрямоване використання інших відчуттів <b>d131</b> навчання через дії з предметами <b>d310</b> спілкування і сприймання усних повідомлень <b>d331</b> попереднє спілкування <b>d410</b> зміна основного положення тіла <b>d415</b> утримування положення тіла <b>d440</b> використання точних рухів кисті <b>d455</b> рух довкола <b>d7106</b> диференціація близьких осіб <b>d880</b> участь у грі	<b>e1100</b> продукти харчування <b>e1101</b> лікарські засоби <b>e1152</b> вироби та технології для гри <b>e310</b> найближчі родичі <b>e355</b> професійні працівники сфери охорони здоров'я <b>e410</b> індивідуальне ставлення найближчих родичів <b>e575</b> служби, системи та політики загальної соціальної підтримки <b>e580</b> служби, системи та політики охорони здоров'я



### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Добрава-Крол Н. Раннее вмешательство: Ключевые аспекты и международный опыт. Международный детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). Киев, 2014. 48 с.
2. Кукуруза Г. В. Ефективність програм раннього втручання для дітей з порушенням психічного розвитку. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія*. 2013. № 1046. Вип. 51. С. 184–186.
3. Некраш Л. М. Теоретичні аспекти формування концепції раннього втручання в психолого-педагогічних дослідженнях. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2018. № 4. С. 88–95.
4. Федоренко О. Ф. Аспекти універсальності в застосуванні МКФ. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2019. Вип. 15. С. 82–88.
5. Buckley S.(2010). Health research, the needs of persons with Down syndrome and their families. In: *RUrbano (ed.) International Review of Research in Mental Retardation*. P. 295–306. Academic Press.
6. International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF). American Speech-Language-Hearing Association. URL: <http://www.asha.org/slp/icf>.
7. Ellingsen K., Simeonsson R. (2011). WHO ICF-CY. Developmental Code Sets.
8. Simeonsson R., Sauer-Lee A., Granlund M., Bjorck-Akesson E. Developmental and health assessment in rehabilitation with the ICF for children and youth. In: *Mpofu E., Oakland T., eds. Rehabilitation and health assessment: applying ICF guidelines*. New York : Springer Publishing Company; 2010: 27–46.
9. Simeonsson R., Scarborough A., Hebbeler K. ICF and ICD codes provide a standard language of disability in young children. *J Clin Epidemiol* 2006; 59: 365–73.

### REFERENCES

1. Dobrova-Krol, N. Dobrova-Krol, N. Rannee vmeshatel'stvo: Kljuचेveye aspekty i mezhdunarodnyj opyt. Mezhdunarodnyj detskij fond OON (JuNISEF) [Early Intervention: Key Aspects and International Experience. United Nations International Children's Fund (UNICEF)] [in Russian].
2. Kukuruzha H. V. Efektyvnist prohran rannoho vtruchannia dlia ditei z porushenniam psykhičnoho rozvytku. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho univrsytetu imeni V. N. Karazina. Seriiia : Psykholohiia*. 2013. Vyp. 51. P. 184–186 [in Ukrainian].
3. Nekrash L. M. Teoretychni aspekty formuvannia kontseptsii rannoho vtruchannia v psykholoho-pedahohichnykh doslidzhenniakh [Theoretical aspects of the formation of the concept of early intervention in psychological and pedagogical research]. *Osoblyva dytyna : navchannia i vykhovannia*. 2018. P. 88–95 [in Ukrainian].
4. Fedorenko O. F. Aspekty universalnosti v zastosuvanni MKF [Aspects of universality in the application of ICF]. *Osvita osib z osoblyvyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. 2019. Vol. 15. P. 82–88 [in Ukrainian].
5. Buckley S.(2010). Health research, the needs of persons with Down syndrome and their families. In: *RUrbano (Ed.) International Review of Research in Mental Retardation*. P. 295–306. Academic Press.
6. International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF). American Speech-Language-Hearing Association. Available at: <http://www.asha.org/slp/icf>.
7. Ellingsen K., Simeonsson R. (2011 )WHO ICF-CY. Developmental Code Sets.
8. Simeonsson R.J., Sauer-Lee A., Granlund M., Bjorck-Akesson E. Developmental and health assessment in rehabilitation with the ICF for children and youth. In: *Mpofu E., Oakland T., eds. Rehabilitation and health assessment: applying ICF guidelines*. New York : Springer Publishing Company; 2010: 27–46.
9. Simeonsson R., Scarborough A., Hebbeler K. ICF and ICD codes provide a standard language of disability in young children. *J Clin Epidemiol* 2006; 59: 365–73.

УДК 355.233.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208750>**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*

## РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ОРГАНІЗАТОРІВ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

*Автор присвятив статтю висвітленню результатів експериментального наукового дослідження розвитку професійної компетентності у майбутніх організаторів морально-психологічного забезпечення (МПЗ) на етапі оперативно-тактичного рівня підготовки, яку вони проходять у Національному університеті оборони України імені Івана Черняхівського (НУОУ). Автор у статті також представив методіку проведення та основні результати констатувального та формувального етапів експерименту. Під час експерименту було досліджено такі критерії оцінювання рівнів сформованості та розвиненості професійної компетентності у майбутніх організаторів морально-психологічного забезпечення: ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний, предметно-діяльнісний (праксеологічний) і суб'єктивний. Крім того, автор здійснив аналіз, а також статистичну перевірку достовірності отриманих емпіричних даних наукового експерименту. Наукова новизна отриманих результатів проведеного наукового експерименту полягає в доведенні дієвості запровадження в освітній процес на етапі оперативно-тактичної підготовки обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, які передбачають мотивування офіцерів структур морально-психологічного забезпечення до розвитку та саморозвитку, педагогічне моделювання цього освітнього процесу, диференціацію змісту і методів розвитку професійної компетентності, запровадження спеціальних навчальних дисциплін у освітній процес. Отримані результати дослідження засвідчили значний потенціал системи післядипломної освіти на базі Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського та обґрунтованих педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх організаторів морально-психологічного забезпечення, підтвердили вплив на них не випадкових чинників, а запропонованих педагогічних інновацій.*

**Ключові слова:** організатори морально-психологічного забезпечення, експеримент, професійна компетентність, критерій, організаційно-педагогічні умови, результати.

**Serhii NEKHAIENKO,***orcid.org/0000-0003-0112-1018**Senior Lecturer of the Department of Moral and Psychological Support of the Force National Defense University of Ukraine named Ivan Cherniakhovskiy (Kyiv, Ukraine) panzersergij@ukr.net*

## RESULTS OF THE EXPERIMENTAL RESEARCH ON PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN FUTURE ORGANIZERS OF MORAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT

*The author devoted the article to the results of the experimental scientific study of the development of professional competence in the future organizers of moral and psychological support (MPS) at the stage of operational and tactical level of training, which they undergo at Ivan Cherniakhovsky National Defense University of Ukraine. The author also presents the method of conducting and the main results of the ascertaining and forming stages of the experiment. In the course of the experiment, the following criteria were evaluated for assessing the level of formation and development of professional competence in future organizers of moral and psychological support: value-motivational, emotional-volitional, cognitive, subject-activity (praxeological) and subjective, and also the author analyzed validation of the empirical data obtained from a scientific experiment. The scientific novelty of the results of the conducted scientific experiment is to prove the effectiveness of introduction into the educational process, at the stage of operational and tactical training, grounded organizational and pedagogical conditions, which provide motivation to the officer structures of moral and psychological support for the development and self-development, pedagogical modeling content and methods of professional competence development, introduction of special educational disciplines in the educational process. The results of the study testified to the considerable potential of the postgraduate education system at the Ivan Cherniakhovsky National Defense University of Ukraine and substantiated pedagogical conditions for the development of professional competence of future organizers of moral and psychological support, confirmed the impact on them not by accidental factors, but by suggested pedagogues.*

**Key words:** organizers of moral and psychological support, experiment, professional competence, criterion, organizational and pedagogical conditions, results.

**Постановка проблеми.** Вимоги сьогодення щодо реформування Збройних Сил (далі – ЗС) України суттєво змінюють як вимоги, так і методологічні підходи до підготовки військових фахівців. Професіоналізацію сил оборони визначено однією з пріоритетних цілей оборонної реформи України. Система військової освіти має набути практичного спрямування, забезпечувати впровадження в освітній процес ВВНЗ сучасних методик і технологій, методів і засобів професійної підготовки, які використовуються в підготовці військовослужбовців ЗС держав – членів НАТО. Не стали винятком і офіцери структур морально-психологічного забезпечення (далі – МПЗ), які вчаться у Національному університеті оборони України імені Івана Черняхівського. Розв’язання проблеми підвищення якості професійної підготовленості організаторів МПЗ передбачає вдосконалення їхньої військово-професійної та фахової підготовки у напрямі цілеспрямованого розвитку в них професійної компетентності на основі реалізації вимог сучасних методологічних підходів до підготовки. Їхня професійна компетентність є визначальною умовою успішної військово-професійної діяльності. У зв’язку з цим підготовка майбутніх організаторів МПЗ потребує перегляду на основі провідних вимог і принципів методологічних і теоретичних основ і контекстних методик професійної підготовки фахівців екстремальних видів діяльності; передбачає розмежування оперативного та стратегічного рівнів як військово-професійної підготовки, так і підвищення кваліфікації, а також запровадження курсової підготовки за рівнями навчання та перед обійманням офіцерами конкретних посад. В умовах забезпечення ЗС України територіальної цілісності та суб’єктності нашої держави на міжнародній арені є суттєвий попит на висококваліфікованих організаторів МПЗ, здатних якісно планувати та ефективно організувати один із основних видів усебічного забезпечення життєдіяльності та бойової діяльності військ (сил) – МПЗ. Зазначимо, що від рівня сформованості та розвиненості їхньої професійної компетентності як специфічних фахівців у військовій сфері залежить якість військово-професійної підготовленості та готовності військовослужбовців до виконання повсякденних і бойових завдань за призначенням.

**Аналіз досліджень.** Проблемним питанням розвитку якості професійної компетентності військових фахівців присвячено низку експериментальних досліджень, зокрема такі: О. Бойко обґрунтував умови формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магі-

стрів військово-соціального управління (Бойко, 2005: 155-217); Н. Вербин – навчально-методичне забезпечення процесу розвитку професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління у процесі оперативно-тактичної підготовки (Вербин, 2019: 156-196); О. Торічний – теоретико-методичні засади формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання (Торічний, 2013: 306–347); О. Застело розробила діагностичну компетентність викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти (Застело, 2018: 144–152); С. Чупахін здійснив експериментальну перевірку ефективності моделі формування професійної компетентності у майбутніх інженерів-зв’язківців у процесі вивчення спеціальних дисциплін (Чупахін, 2018: 137–149); Н. Шалигіна експериментально перевірила ефективність комплексу педагогічних умов розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів (Шалигіна, 2018: 174–205) та ін.

Однак проблема розвитку професійної компетентності у майбутніх організаторів МПЗ на етапі оперативно-тактичної підготовки не була предметом окремого експериментального педагогічного дослідження.

**Мета статті** – проаналізувати результати експериментального дослідження організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності у майбутніх організаторів МПЗ на етапі оперативно-тактичної підготовки.

**Методи дослідження.** У процесі експерименту застосовувався комплекс емпіричних методів дослідження для з’ясування його результативності: спостереження, анкетування та бесіди для з’ясування думок і ставлень експертів щодо сучасного стану сформованості та розвиненості професійної компетентності у майбутніх організаторів МПЗ та визначення проблем у їхній військово-професійній діяльності; тестування («Модифікований опитувальник Локус-контролю» О. Ксенофонтової), методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, тест «Самооцінка особистості», опитувальник «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (опитувальник Реана), методика «Вивчення спрямованості особистості» (методика В. Смекала і М. Кучера), методика «Діагностика професійної спрямованості особистості» (автор Б. Басс), опитувальник соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98» В. Моросанової, тест методики Р. Амтхауера, опитувальник «Визначення типів мислення та рівня

креативності. Діагностика за методикою Дж. Брунера». Для опрацювання й теоретичного обґрунтування достовірності результатів дослідження, а також встановлення кількісних залежностей між явищами, що вивчалися, застосовувалися статистичні методи аналізу отриманих емпіричних та експериментальних даних (Т-критерій Вілкоксона, U-критерій Манна-Вітні).

**Виклад основного матеріалу.** Невіддільним складником будь-якого педагогічного дослідження є педагогічний експеримент, який передбачає об'єктивне оцінювання досліджуваного явища, його кількісне вираження та порівняння. Успішне вирішення проблеми розвитку професійної компетентності у майбутніх організаторів МПЗ значною мірою залежить від об'єктивного визначення рівнів сформованості та розвиненості їхньої професійної компетентності. Взятий нами до уваги проаналізований досвід і запропоновані підходи вітчизняних і зарубіжних учених дали змогу визначити таку систему критеріїв оцінювання рівнів її сформованості та розвиненості: ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний, предметно-діяльнісний (праксеологічний) і суб'єктивний (Нехаєнко, 2020: 25).

На основі узагальнення результатів педагогічних досліджень встановили чотири рівні її розвиненості: низький, задовільний; достатній; високий (Нехаєнко, 2020: 25).

Експериментальне дослідження проводилося на етапах констатувального та формувального експериментів у період із 2015 по 2019 роки на базі Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (м. Київ). Воно здійснювалося з урахуванням змісту та структури професійної компетентності шляхом анкетування офіцерів структур МПЗ, які не пройшли підготовку оперативно-тактичного рівня.

В анкетуванні взяли участь 308 офіцерів структур МПЗ, тобто загальна кількість учасників констатувального експерименту становить 308 респондентів. Визначення інтегрального рівня розвиненості їхньої професійної компетентності проводили за формулою 1:

$$K_{\Sigma} = (K_{цм} + K_{ев} + K_{к} + K_{п} + K_{ш} + K_{с}) / 6 \quad (1)$$

де  $K_{цм}$  – результати оцінювання ціннісно-мотиваційного компонента;

$K_{ев}$  – результати оцінювання емоційно-вольового компонента;

$K_{к}$  – результати оцінювання когнітивного компонента;

$K_{п}$  – результати досліджуваних праксеологічного компонента;

$K_{ш}$  – результати оцінювання індивідуально-психічного компонента;

$K_{с}$  – результати оцінювання суб'єктивного компонента.

Значення інтегрального результату сформованості професійної компетентності на етапі констатувального експерименту становить  $K_{\Sigma} = 69,6 \%$ .

Організатори МПЗ мають такі рівні її сформованості:

– низький – 70 осіб / 22,3 %;

– задовільний – 128 осіб / 41,7 %;

– достатній – 65 осіб / 21,2 %;

– високий – 45 осіб / 14,8 %.

На другому – *формувальному* – етапі, що проводився упродовж 2017–2020 років, здійснювалась апробація організаційно педагогічних умов розвитку професійної компетентності (Нехаєнко, 2019: 43–51), реалізація професійно орієнтованої структурно-функціональної моделі, діагностування розвиненості професійної компетентності у майбутніх організаторів МПЗ.

Експериментальною базою виступили випускники Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, тобто ті офіцери структур МПЗ, які пройшли етап оперативно-тактичної підготовки. Нами було визначено контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи. Загальна кількість офіцерів структур МПЗ у групах, що залучалися до дослідження на цьому етапі, становить 88 осіб.

Аналіз отриманих результатів діагностування їхньої професійної компетентності дав змогу встановити деякі особливості. Наприклад, великого значення у структурі ціннісно-мотиваційного компонента їхньої професійної компетентності набувають мотиви досягнення успіху та уникнення невдач. Результати діагностування показали, що тільки 32,3 % (28 осіб) мають перевагу у мотивації досягнення успіху, ще 43,6 % (38 осіб) – однакові результати рівнів мотивації досягнення успіху та мотивації уникнення невдач, а 24,1 % (21 осіб) – перевагу у мотивації уникнення невдач.

Слід зазначити, що за умови домінування мотиву досягнення успіху особистості притаманні такі особистісні характеристики: сприйняття ситуації досягнення успіху як невіддільного та звичайного складника життєдіяльності; впевненість у власних діях та успішному результаті; готовність і здатність брати на себе відповідальність у ситуації невизначеності; готовність братися за справи середньої та високої складності; інтенсивність зусиль у досягненні окреслених цілей; високий рівень домагань після успіху та інші.

Згодом мотив досягнення успіху забезпечує особі високий рівень активності, спонукає її до

пошуку нових способів діяльності, вивільнення власних здібностей, своєї енергії, творчих сил. Навпаки, високий рівень мотивації уникнення невдач впливає на поведінку так, що особа не буде проявляти ініціативу, буде підкорятися вимогам ситуації, що склалася. За таких умов особа ставить перед собою легкі або дуже складні цілі, успіх чи неуспіх у досягненні яких не впливатиме на її самооцінку. У разі постановки реальних цілей буде шукати зовнішньої допомоги та підтримки, відволікатися від якісного виконання військово-професійної діяльності.

Результати дослідження емоційно-вольового компонента дають можливість зробити висновки щодо особливостей саморегуляції у майбутніх організаторів МПЗ. Під час інтерпретації результатів дослідження дотримувались позиції, що серед їхніх професійно важливих якостей велике значення мають такі прояви, як їхній індивідуальний стиль саморегуляції та вольові якості. Вони дають їм змогу опанувати себе у складних моментах військово-професійної діяльності, успішно вирішувати різноманітні проблеми та завдання, зумовлені функціональними обов'язками та бойовими завданнями.

Аналіз результатів діагностування загального рівня саморегуляції показав, що 22 особи (25,4 %) мають високий рівень її сформованості, 63 особи (71,8 %) – середній. Порівнюючи зі значенням медіани, що становить  $Me = 28$  стенів (за  $Q = 5$ ), яке відповідає достатньому рівню сформованості емоційно-вольової саморегуляції (задовільний –  $< 23$ ; достатній –  $24-32$ ; високий –  $> 33$ ), можна зазначити, що отримані організаторами МПЗ значення їхньої саморегуляції є на достатньому рівні.

Одержані результати дають змогу прогнозувати достатню здатність організаторів МПЗ до пристосування та емоційного коригування власних станів у процесі реалізації посадових компетенцій. Проте з ними в системі післядипломної освіти слід проводити індивідуальну роботу щодо психокорекції, які мають низькі результати сформованості вольових здатностей та емоційно-вольової саморегуляції.

Досконалий аналіз результатів діагностування когнітивного компонента офіцерів структур МПЗ надав можливість встановити напрями вдосконалення їхньої підготовки в університеті, за якими вони відчувають найбільший брак знань з їхньої військово-професійної діяльності. А саме: визначити шляхи військово-професійної діяльності, виховання й моральної підготовки особового складу (68 осіб / 77,8 %); уміння формулювати морально-психологічний стан підлеглого особового складу (59 осіб / 67,8 %); педагогічне прогнозування – прогнозувати особистісний розви-

ток військовослужбовців і підрозділу (військової частини) (58 осіб / 66,1 %); виявляти можливі відхилення у розвитку й поведінці особистості за відповідного морально-психологічного впливу (71 особа / 81,2 %); розглядати об'єкт морально-психологічного впливу, проблеми, які вивчаються у військовому колективі, їхніх зв'язків і характеристик (71 особа / 80,9 %); методичне забезпечення військово-професійної діяльності – синтезувати отримані знання з психології, педагогіки, військово-спеціальних дисциплін, дисциплін за військовим фахом (66 осіб / 75,4 %); інформаційне забезпечення військово-професійної діяльності – осмислювати роль кожного елементу у структурі військово-професійної діяльності у взаємодії (58 осіб / 65,8 %); професійна діагностика – виявляти психологічні явища і встановлювати між ними причинно-наслідкові зв'язки (63 особи / 71,8 %); визначити рівень сформованості психічних пізнавальних процесів у підлеглого особового складу (76 осіб / 86,8 %); контрольно-аналітична діяльність – виявляти причинно-наслідкові зв'язки у своїй військово-професійній діяльності (63 особи / 71,8 %).

Аналіз результатів дослідження праксеологічного компонента дав змогу зробити висновок, що майбутні організатори МПЗ відчувають найбільше труднощів у діагностичній (задовільний рівень 24 особи / 27,8 %; достатній рівень 64 особи / 72,2 %) та управлінській (задовільний рівень 22 особи / 24,9 %; достатній рівень 66 осіб / 75,1 %) діяльності.

Отримані результати також засвідчили достатній рівень сформованості в організаторів МПЗ дидактичних (задовільний рівень – 12 осіб / 13,9 %; достатній – 67 осіб / 76,4 %; високий – 3 особи / 4,5 %), виховних (задовільний рівень – 10 осіб / 11,6 %; достатній – 75 осіб / 85,3 %; високий – 4 особи / 4,6 %) і методичних (задовільний рівень – 4 особи / 8,5 %; достатній – 41 особа / 87,2 %; високий – 2 особи / 4,3 %) умінь більшості з них; ми встановили децю вищий рівень сформованості організаційних умінь (базовий рівень – 15 осіб / 17,2 %; достатній – 21 особа / 23,9 %; високий – 51 особа / 58,9 %); найбільш сформованими виявилися комунікативні вміння у всіх групах (задовільний рівень – 13 осіб / 14,8 %; достатній – 20 осіб / 23,3 %; високий – 54 особи / 61,9 %).

За результатами діагностування встановлено, що відмінності між відповідними групами на початку формування експерименту не були значущими, а інтегральний результат сформованості професійної компетентності становив у КГ – 71,98 %, в ЕГ – 74,2 %, (табл. 1).

Таблиця 1  
**Інтегральний результат рівнів сформованості професійної компетентності організаторів МПЗ на початку формувального експерименту**

№ з/п	Результати оцінювання	На початку формувального експерименту	
		КГ	ЕГ
1.	$K_{цм}$ (%)	64,3	65,4
2.	$K_{ев}$ (%)	75,8	75,6
3.	$K_{к}$ (%)	68,6	68,6
4.	$K_{п}$ (%)	78,8	86,4
5.	$K_{ін}$ (%)	71,98	74,12
6.	$K_{с}$ (%)	72,4	74,6
7.	$K_{\Sigma}$	71,98	74,12

Здійснення експерименту проводилось у реальних умовах освітнього процесу, при цьому в ЕГ здійснювався експериментальний педагогічний вплив. Він полягав у запровадженні в освітній процес визначених організаційно-педагогічних умов, а саме: було проведено комплекс практичних занять, суть яких полягала у створенні та розв'язанні проблемних військово-професійних завдань, зумовлених функціональними обов'язками офіцерів структур МПЗ. Водночас загальний час аудиторної роботи не збільшився.

За результатами підсумкового діагностування інтегральний показник розвиненості професійної компетентності становив у КГ – 76,7 %, в ЕГ – 85,1 % (табл. 2). Найбільш суттєвих позитивних змін удалося досягнути в ЕГ у ціннісно-мотиваційному (ЕГ на 17,6 %), емоційно-вольовому (ЕГ на 17,8 %), когнітивному (ЕГ на 11,7 %) і суб'єктному (ЕГ на 15,7 %) компонентах. Отримані експериментальні дані свідчать про значний МПЗ у розвитку їхньої професійної компетентності.

Динаміка змін інтегрального результату зображена на рисунку 1.

Оцінювання рівнів розвиненості професійної компетентності у майбутніх організаторів МПЗ здій-

снювалося шляхом визначення середнього рівня підготовленості групи (математичного очікування підготовки групи –  $\bar{X}$ ), що визначає відсоток досягнутого результату, який був отриманий групою в середньому від загального необхідного рівня (еталона).

Таблиця 2  
**Інтегральний результат розвиненості професійної компетентності організаторів МПЗ після формувального експерименту**

№ з/п	Результати оцінювання	У кінці формувального експерименту	
		КГ	ЕГ
1.	$K_{цм}$ (%)	70,0	83,0
2.	$K_{ев}$ (%)	79,9	93,4
3.	$K_{к}$ (%)	74,8	80,3
4.	$K_{п}$ (%)	81,0	78,5
5.	$K_{ін}$ (%)	76,7	85,1
6.	$K_{с}$ (%)	77,8	90,3
7.	$K_{\Sigma}$	76,7	85,1

Порівняння змін у контрольних групах на початку та в кінці формувального експерименту свідчить, що на рівні статистичної значущості  $P \leq 0,05$  за всіма показниками відсутні значущі відмінності. Натомість в експериментальних групах спостерігаємо відмінності, що є статистично значимі на рівні  $P \leq 0,05$  за всіма компонентами, що порівнювалися. Обчислення  $U$ -критерію Манна-Вітні дало змогу встановити, що відмінності за всіма показниками фахової компетентності між ЕГ та КГ є статистично значущі на рівні  $P \leq 0,05$  ( $U_{емп} > U_{кр}$ ,  $U_{кр} = 88$ ).

Перевірка статистичної значущості одержаних результатів за допомогою критерію Манна-Вітні  $U$  та критерію  $T$  Вілкоксона (Воловик, Голлендер, Ягупов, 2019: 262–293) дала змогу встановити позитивні статистично значущі зміни в ЕГ та відсутність значущих змін у КГ, що засвідчує вплив на досліджуваних не випадкових чинників, а запропонованих педагогічних інновацій.

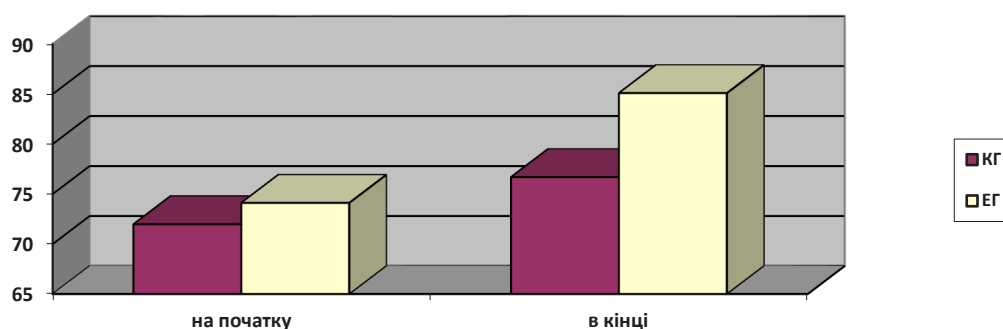


Рис. 1. Динаміка змін інтегрального результату розвиненості професійної компетентності у майбутніх організаторів МПЗ

Отже, під час формувального експерименту доведено результативність впровадження в освітній процес обґрунтованих нами організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності у майбутніх організаторів МПЗ.

**Висновки.** Задля експериментальної перевірки організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності у майбутніх організаторів МПЗ на етапі оперативно-тактичної підготовки проведено експериментальне дослідження, яке включало констатувальний і формувальний етапи.

На констатувальному етапі експерименту було обрано експериментальну базу дослідження, обґрунтовано кількість досліджуваних, обрано діагностичний інструментарій, проаналізовано й узагальнено стан розвиненості професійної компетентності у майбутніх організаторів морально-психологічного забезпечення, визначено ЕГ і КГ, а на формувальному – запроваджено в освітній процес визначених організаційно-педагогічних умов, проведено контрольне діагностування на початку та в кінці цього етапу. За результатами діагностування встановлено, що відмінності між ЕГ і

КГ на початку формувального експерименту не були статистично значущими. Експериментальне дослідження проводилось у реальних умовах освітнього процесу, при цьому в ЕГ здійснювався експериментальний педагогічний вплив.

Підсумкове діагностування засвідчило підвищення значень інтегрального результату щодо розвиненості професійної компетентності, при цьому в ЕГ зміни були на рівні статистичної значимості, натомість у КГ таких змін не відбулося. Найбільш суттєвих позитивних змін вдалося досягнути в експериментальних групах у ціннісно-мотиваційному (ЕГ на 17,6 %), емоційно-вольовому (ЕГ на 17,8 %), когнітивному (ЕГ на 11,7 %), суб'єктному (ЕГ на 15,7 %) компонентах. Отримані дані свідчать про достатній професійний потенціал організаторів МПЗ у розвитку своєї професійної компетентності, крім того, засвідчують вплив на них не випадкових чинників, а запропонованих організаційно-педагогічних умов.

Отже, під час експерименту доведено результативність впровадження в освітній процес обґрунтованих організаційно-педагогічних умов.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко О. В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 244 с.
2. Вербин Н. Б. Розвиток професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління у процесі оперативно-тактичної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 230 с.
3. Воловик П. М. Педагогічна технологія оцінювання ефективності нових методів навчання та виховання за допомогою непараметричних критеріїв. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2004. Вип. II. С. 8–21.
4. Застело О. В. Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 223 с.
5. Нехаєнко С. І. Критерії та показники діагностування професійної компетентності майбутніх організаторів морально-психологічного забезпечення. *Pedagogy and Psychology*. 2020. Feb. VIII (87). С. 25–33.
6. Нехаєнко С. І. Вимоги сучасних методологічних підходів до організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій*. 2019. Вип. 17 (Т. 2). С. 43–51.
7. Чупахін С. А. Формування професійної компетентності майбутніх інженерів-зв'язківців в процесі вивчення спеціальних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 210 с.
8. Торічний О. В. Теоретико-методичні засади формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Хмельницький, 2013. 441 с.
9. Шалигіна Н. П. Розвиток комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів у процесі військово-професійної підготовки до участі в міжнародних миротворчих операціях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 239 с.
10. Холлендер М., Вульф Д. Непараметрические методы статистики. Москва : Финансы и статистика, 1983. 518 с.
11. Ягупов В. В. Теорія і методологія військово-педагогічних досліджень: підручник. Київ : НУОУ імені Івана Черняхівського, 2019. 444 с.

#### REFERENCES

1. Boiko O. V. Formuvannya hotovnosti do upravlinskoi diialnosti u maibutnikh mahistriv viiskovo-sotsialnoho upravlinnia [Formation of readiness for management activity in future masters of military-social management] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2005. 244 p. [in Ukrainian].
2. Verbyn N. B. Rozvytok profesiinonii vytryvalosti maibutnikh mahistriv viiskovoho upravlinnia u protsesi operatyvno-taktychnoi pidhotovky [Development of professional endurance of future masters of military management in the process of operational-tactical training] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2019. 230 p. [in Ukrainian].
3. Volovyk P. M. Pedahohichna tekhnolohiia otsiniuvannya efektyvnosti novykh metodiv navchannia ta vykhovannia za dopomohoiu neparametrychnykh kryteriiv. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka* [Pedagogical technology for

evaluating the effectiveness of new teaching and learning methods using non-parametric criteria. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2004. Vyp. II. P. 8–21 [in Ukrainian].

4. Zastelo O. V. Rozvytok diahnostychnoi kompetentnosti vykladachiv inozemnykh mov vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladiv u systemi pislidyplomnoi osvity [Development of diagnostic competence of foreign language teachers of higher military educational institutions in the system of postgraduate education] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2018. 223 p. [in Ukrainian].

5. Nekhaienko S. I. Kryterii ta pokaznyky diahnostuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh orhanizatoriv moralno-psykholohichnoho zabezpechennia [Criteria and indicators of diagnosing the professional competence of future organizers of moral and psychological support]. *Pedagogy and Psychology*. 2020. Feb. VIII (87). P. 25–33 [in Ukrainian].

6. Nekhaienko S. I. Vymohy suchasnykh metodolohichnykh pidkhodiv do orhanizatsiino-pedahohichnykh umov rozvytku profesiinoi kompetentnosti orhanizatoriv moralno-psykholohichnoho zabezpechennia [Requirements of modern methodological approaches to organizational and pedagogical conditions of development of professional competence of organizers of moral and psychological support]. *Innovatsiina pedahohika : naukovyi zhurnal Prychornomorskoho naukovo-doslidnoho instytutu ekonomiky ta innovatsii*. 2019. Vyp. 17 (T. 2). P. 43–51 [in Ukrainian].

7. Chupakhin S. A. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh inzheneriv-zviazkivtsiv v protsesi vyvchennia spetsialnykh dystsyplin [Formation of professional competence of future communications engineers in the process of studying special disciplines] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2018. 210 p. [in Ukrainian].

8. Torichnyi O. V. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia viiskovo-spetsialnoi kompetentnosti maibutnykh ofitseriv-prykordonnykiv u protsesi navchannia [Theoretical and methodological principles of formation of military-special competence of future border guards in the training process] : dys. ... dokt. ped. nauk : 13.00.02. Khmelnytskyi, 2013. 441 p. [in Ukrainian].

9. Shalyhina N. P. Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti ofitseriv bahatonatsionalnykh shtabiv u protsesi viiskovo-profesiinoi pidhotovky do uchasti v mizhnarodnykh myrotvorchyykh operatsiakh [Development of Communicative Competence of Multinational Staff Officers in the Process of Military-Professional Training for Participation in International Peacekeeping Operations] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2018. 239 p. [in Ukrainian].

10. Kholender M., Vulf D. Neparometrycheskye metody statystyky [Nonparametric methods of statistics]. Moskva : Fynansy y statystyka, 1983. 518 p. [in Russian].

11. Yahupov V. V. Teoriia i metodolohiia viiskovo-pedahohichnykh doslidzhen [Theory and methodology of military-pedagogical research]: pidruchnyk. Kyiv : NUOU imeni Ivana Cherniakhovskoho, 2019. 444 p. [in Ukrainian].



**Оксана НОЗДРОВА,**

*orcid.org/0000-0003-2988-7912*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К. Д. Ушинського»

(Одеса, Україна) *katenozdrova654@gmail.com*

**Ірина БАРТЄНЄВА,**

*orcid.org/0000-0003-3420-2965*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К. Д. Ушинського»

(Одеса, Україна) *irina021271@ukr.net*

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сьогодні потребує від учителя пошуку нових, результативних методів, спрямованих на покращення якості знань учнів із математики. Досвід переконує, що введення у зміст загальної середньої освіти курсу «Логіка» як окремої навчальної дисципліни сприяє оволодінню учнями логічними способами діяльності, розширенню світогляду; формуванню вміння раціонально організувати мисленнєву діяльність, вихованню самостійності в процесі отримання знань; розвитку логічного мислення, вміння розмірковувати, робити висновки, доводити; виховує інтерес і потребу в нових знаннях, можливість самостійно «відкривати» нові знання, оволодівати новими прийомами діяльності.

У статті розглядаються теоретико-методичні аспекти підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування культури мислення молодших школярів; розроблено методичні рекомендації щодо формування нестандартного мислення майбутніх фахівців, які створюють максимальні умови для самореалізації, сприяють розвитку творчості студентів, дають відмінну математичну освіту.

Наші тривалі дослідження феномена готовності майбутнього вчителя до формування логічного мислення молодших школярів засвідчили, що в його структурі доцільно виокремити мотиваційний, інтелектуальний, діяльнісний та оцінний компоненти.

Проаналізовані компоненти феномена готовності майбутнього вчителя до формування культури мислення молодших школярів засвідчили, що формування логічного мислення необхідно у процесі професійної підготовки педагога, тому що забезпечує розвиток пізнавальних здібностей (мислення, пам'яті, уваження, мови), алгоритмічної культури, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами, обґрунтовувати твердження. Доведено, що формування культури мислення студентів передбачає розвиток мотиваційної, пізнавальної та соціальної сфер особистості. Це динамічна система, яка охоплює всі ланки навчально-виховного процесу: мету, зміст, форми, засоби, і спрямована на набуття майбутніми фахівцями міцних знань, розвиток інтелектуально-творчих і комунікативних умінь, виховання емоційних і вольових якостей.

Аналіз досліджень із професійної підготовки вчителів початкової школи і наш досвід показують, що значна частина випускників виявляє достатній рівень знань із предмета та вміння застосовувати ці знання у знайомій ситуації. Проте варто змінити ситуацію, як більшість із них розгублюється і не бачить шляхів виходу з неї. Це свідчить про невміння інтегрувати здобуті методичні знання з дидактичними, психологічними, бачити нову проблему та знаходити шляхи її вирішення, вільно орієнтуватися в тому, де і як отримані знання можуть бути використані. Отже, цей факт винятково важливо враховувати під час підготовки відповідного кадрового забезпечення, зокрема педагогів-професіоналів нової генерації, які мають загальну і педагогічну культуру, розуміються на тенденціях, системах сучасної психології й педагогіки та здатні застосовувати нові навчальні технології в початковій школі.

Молодий учитель сьогодні має не просто розуміти завдання, які перед ним стоять, а й формувати їх на основі тієї соціальної та педагогічної ситуації, в умовах якої він працює. Це – початок реалізації соціальної позиції молодого вчителя. Педагог, який працює над своєю самоосвітою та науково-педагогічним аналізом діяльності дітей, формує в собі науково-педагогічне мислення, інтелектуальні вміння та навички, здобуває високий творчий потенціал.

По-різному ставляться до педагогічної науки вчитель-практик і вчитель-дослідник. Перший використовує її як методичну опору, а другий, окрім того, створює модель під час дослідницької роботи та змінює її в навчальному

курсі, враховуючи отримані наслідки. Перехід до власної творчої діяльності потребує спеціальних знань не лише з педагогіки, а й про закономірності функціонування цієї науки, про те, як виділяти й формулювати предмет дослідження, наукову проблему, гіпотезу.

З огляду на це ми розробили методичні рекомендації для вчителів початкових класів щодо формування логічного мислення молодших школярів, які допомогли досягти позитивних результатів у навчанні.

**Ключові слова:** формування культури мислення, молодші школярі, підготовка майбутніх учителів, Нова українська школа, інтелектуальний розвиток, розумовий розвиток, методичні рекомендації, ділові та рольові ігри.

**Oksana NOZDROVA,**

*orcid.org/0000-0003-2988-7912*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

*Senior Lecturer at the Department of Pedagogy*

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

*(Odesa, Ukraine) katenozdrova654@gmail.com*

**Iryna BARTIENIEVA,**

*orcid.org/0000-0003-3420-2965*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

*Senior Lecturer at the Department of Pedagogy*

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

*(Odesa, Ukraine) irina021271@ukr.net*

## TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL FOR THE FORMATION OF YOUNGER STUDENT'S CULTURE OF THINKING

*The present demands the teacher the search of new, effective methods to improve the quality of students' knowledge of mathematics and information technology. Experience shows that introduction in the content of general secondary education the course of "Logics" as a separate academic discipline helps students to master the logical ways, broadening the outlook; formation of skills to organize thinking activities rationally, education autonomy in the process of gaining knowledge; development of logical thinking, the ability to think, to judge, to prove; cultivating an interest and need for new knowledge, an opportunity to "discover" new knowledge, acquire new methods of work.*

*The article considers theoretical and methodological aspects of would-be primary teachers preparation for the formation of younger students culture of thinking; there have been elaborated guidelines concerning the formation of non-conventional thinking of would-be teachers which create special conditions for self-realization, stimulate students creativity development, and provide excellent mathematical training.*

*Our long-term study of the phenomenon of future teachers' readiness to form logical thinking of primary school children showed that it is expedient to distinguish in its structure motivational, intellectual, active and evaluative components.*

*Authors analyzed components of the phenomenon readiness of a would-be teacher for the formation of the culture of thinking of younger students proved the fact that the formation of logical thinking should be done in the process of professional teachers' training as it provides the development of cognitive abilities, thinking, memory, ideas, language), algorithmic culture, skills to establish causal ties between various phenomena, ground the statements.*

*A young teacher today must not just understand the tasks that stand before him, but also to form them on the basis of social and pedagogical situation, in which he works. In this lies the launch of the social position of young teachers. A teacher who is working on his self-education and scientific-pedagogical analysis of children, provides a scientific and pedagogical thinking, intellectual skills, acquires high creativity.*

*A teacher-practitioner and a teacher-researcher relate differently to teaching practices. The first uses it as methodological support and the second, in addition, creates a model in the research and makes adjustments to it in the training course, considering the obtained results. Transfer to their own creative work requires specialized knowledge not only in the field of pedagogy, but also the operation of the laws of science, how to select and formulate the subject of study, research a problem or a hypothesis.*

*With this in mind, we have developed guidelines for primary school teachers on forming logical thinking of younger pupils to help achieve positive results in study.*

**Key words:** *formation of culture thinking, younger students, would-be teachers training, New Ukrainian school, intellectual development, mental development, methodical recommendations, role and business game.*

**Постановка проблеми.** Реформування сучасної освіти передбачає не тільки накопичення у майбутніх учителів нормативно визначених знань, умінь і навичок, а й формування й розвиток

здатності діяти мобільно, креативно, використовуючи передовий педагогічний досвід у процесі навчання. Підкреслено, що чим точніше педагогічна освіта буде реагувати на інноваційні процеси,

які відбуваються в освітньому середовищі, тим більше передумов для підвищення її якості.

Нова українська школа – це прогресивний проєкт, реалізація якого дасть змогу змінити ставлення сучасних учнів до навчання. Згідно з реформою, велика увага в освітньому процесі буде приділятися оволодінню практичними вміннями та навичками, що допоможе учням усвідомити важливість отриманих знань, які будуть корисними протягом усього життя.

З огляду на це в сучасному закладі освіти, особливо перед учителем початкових класів, першочерговим має стати завдання: не накопичення дитиною інформації, а розвиток мислення, вміння аналізувати ситуацію, планувати свої дії на кілька кроків уперед, адекватно оцінювати результати, самостійно добувати та переробляти інформацію; перетворювати знання в інструмент пізнання інших видів діяльності, вміння конструктивно взаємодіяти з іншими, тобто завдання інтелектуального виховання особистості (Леонтєв, 1983: 23). Саме в процесі інтелектуального виховання відбувається формування інтелектуальної культури особистості.

Зважаючи на аспект нашого дослідження, ми розглядаємо необхідність логічної підготовки майбутніх учителів початкових класів, які б володіли не лише знаннями, вміннями, навичками, а й способами розумової діяльності. Вчителі повинні бути обізнані з основами логіки для того, щоб сформувати у дітей культуру мислення. Саме тоді зміст освіти сприятиме оволодінню учнями логічними прийомами й способами діяльності, розширенню світогляду; формуванню вміння раціонально організувати мисленнєву діяльність, вихованню самостійності в процесі отримання знань; розвитку логічного мислення; вміння розмірковувати, робити висновки, доводити; виховуватиме інтерес і потребу в нових знаннях, можливість самостійно «відкривати» нові знання, оволодівати новими прийомами діяльності.

**Аналіз досліджень.** Вивчення проблеми розвитку логічного мислення в загальнотеоретичному плані було предметом багатьох досліджень (В. І. Андрєєв, Ф. Н. Гоноволін, А. П. Дьяков, І. Я. Лернер, Н. Ю. Посталюк, В. О. Сластьонін, І. Ф. Харламов, Г. І. Щукіна). Проблема формування культури мислення учнів висвітлювалася й у психолого-педагогічній літературі: по-перше, це праці, що присвячені опису нових параметрів логічного мислення, його понятійно-термінологічного апарата (Г. С. Альшулер, В. І. Андрєєв, Г. С. Батищев, Д. Б. Богоявленська, Л. С. Виготський, Л. Л. Гурова, І. П. Калюшина,

Я. А. Пономарьов, С. Л. Рубінштейн, Ю. А. Самарін, В. С. Шубинський, В. А. Яковлев та інші); по-друге, праці, які пов'язані з вивченням особистості як суб'єкта творчої діяльності та творчої індивідуальності (К. А. Абдулханова-Славська, О. Г. Асмолов, Н. М. Борисенко, О. М. Леонтєв, В. С. Мерлін, В. С. Шубинський тощо).

Формування культури мислення особистості (а саме – інтелектуального складника) – це характеристика діяльності людини у сфері мислення, у процесі якої здійснюється взаємодія з навколишнім світом, іншими людьми, а в результаті відбувається творення чогось «нового» на об'єктивному чи суб'єктивному рівнях (Дичківська, 2004: 40).

Психічний розвиток дитини містить у собі поняття інтелектуального розвитку, який ґрунтується на логічному мисленні. Тому в сучасній початковій школі розвитку логічного мислення повинна приділятися значна увага не тільки на уроках математики.

**Мета статті** – розгляд методичних засад підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти до формування культури мислення у молодших школярів, з'ясування стану використання інтелектуальних логічних завдань у сучасній практиці загальноосвітніх навчальних закладів для учнів молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Досягнення дослідницької мети вимагало розв'язання завдань, а саме: проаналізувати наявний науковий фонд з обраної проблематики; науково обґрунтувати правомірність вибору методичного комплексу різноманітних інтелектуальних логічних завдань для формування культури мислення учнів початкової школи в системі підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

Для виконання поставлених завдань було використано комплекс методів теоретичного рівня, а саме: аналіз психолого-педагогічної літератури з обраної проблеми, систематизацію та узагальнення отриманої інформації; методи емпіричного рівня: цілеспрямоване спостереження.

З метою розвитку готовності майбутнього вчителя до формування культури мислення особистості учня ми створили в освітніх закладах атмосферу творчого пошуку, проводили рольові тренінги, ділові ігри тощо. Ефективними були для розвитку професійно значущих якостей учителя рольові тренінги, учасники яких поділялися на три групи: «вчителі» (1–3 особи), «учні» (4–12 осіб), «експерти» (1–3 особи). Для кожної ролі пропонувався інструкція відповідно до поставленого завдання. Наводимо приклад такого рольового тренінгу.

*Завдання.* Продумайте логіку пояснення теми (на вибір, враховуючи спеціальність учителя). Наприклад, урок математики у 2 класі, тема – «Додавання й віднімання у межах 100». Учасники тренінгу ділилися на групи: «вчителі» (3–4 особи), «учні» (12–13 осіб), «експерти» (2–3 особи).

*Інструкція для «вчителя»:*

– Уявіть, що ви проводите урок ознайомлення з новим матеріалом із математики у 2 класі. Вам необхідно створити проблемну ситуацію, всіх учнів залучити до її аналізу, використовуючи евристичні методи роботи.

*Інструкція для «учнів»:*

– Учитель уперше веде з вами, другокласниками, урок, тому ви виявляєте інтерес до особистості вчителя, вперше берете участь у процесі аналізу проблемної ситуації. Вам цікаво, але важко одразу зрозуміти вчителя, тому відповідаєте спочатку спонтанно. Учитель наполегливо веде вас до розуміння змісту матеріалу.

*Інструкція для «експертів»:*

– Уважно простежте за ходом дій «вчителя», який веде процес залучення «учнів» до проблемної ситуації, її аналізу. Проаналізуйте, якою мірою методи й прийоми роботи, види завдань, які використовував «вчитель» у своїй роботі, активізували пізнавальну діяльність «учнів», відповідали їхнім віковим особливостям. Оцініть діяльність «вчителя» за 12-бальною шкалою.

Студенти-«вчителі» повинні були запропонувати серію логічних вправ, завдань, задач, які б допомогли перевірити, конкретизувати й розширити знання «студентів-учнів», сприяли б розвитку вмінь застосовувати їх у конкретних ситуаціях, робити найпростіші узагальнення. Усі завдання повинні бути доступними «учням» і не передбачали спеціальних знань.

Дібраний матеріал містив не лише стандартні логічні вправи, а й такі, що вимагали оригінального творчого підходу, винахідливості, оптимізували пошукову самостійність особистості. Приступаючи до їх виконання, «школярі» не знали задалегідь ні способу розв'язання, ні того, на якому навчальному матеріалі вони ґрунтувалися. Щоб впоратися із завданням, необхідно було всебічно враховувати взаємозв'язки між даним і шуканим, правильно оцінити окремі компоненти, подані в нестандартній формі; з'ясувати властивості величин і залежності між ними, які в умові безпосередньо не зазначені, але впливають із певних закономірностей, причинних або функціональних залежностей.

Виробленню міцних усних і письмових обчислювальних навичок, усвідомленню математичних

закономірностей, формуванню навичок свідомого вибору дій, зростанню практичних умінь і загальною культурою мислення сприяло розв'язування вправ і виконання практичних робіт комбінаторного та ймовірнісного характеру під час вивчення програмового матеріалу.

Наведемо зразки логічних вправ, завдань, які були використані на уроці під час ділової гри. Це були зразки комбінаторних вправ, які передбачали насамперед маніпуляційну діяльність із цифрами і буквами, предметами. Їхнє використання позитивно впливало на розвиток в «учнів» елементів статистичного мислення.

Особливістю багатьох комбінаторних задач є те, що в них необхідно знайти тільки число розв'язків. Проте часто треба знайти всі комбінації, які відповідають певним умовам, або хоча б одній із них, наприклад, під час складання розкладу занять. Тому в систему комбінаторних вправ доцільно включати вправи на складання комбінаторних сполук.

Було визначено під час аналізу уроків із розвитку логічного, наочно-образного, евристичного мислення школярів, що, очевидно, учні 1–4 класів не зроблять систематичне дослідження всіх можливих випадків, проте вони зможуть:

- 1) зрозуміти деякий набір правил і визначити, чи відповідає ця послідовність певному правилу;
- 2) з'ясувати, чи є утворена послідовність новою;
- 3) знаходити нові різні послідовності, які задовольняють певне правило;
- 4) визначити всі ці послідовності у простих випадках;
- 5) зрозуміти, чому більше неможливо віднайти нову послідовність.

Наприклад:

1. За допомогою цифр 3, 4 і 5 записати всі можливі двоцифрові (трицифрові) числа.
2. Записати низку чисел, в якому кожне наступне, починаючи з третього, буде сумою двох попередніх.
3. З міста А до міста В проходить дорога, а з міста В до міста К – дві. Скільки доріг, що проходять через місто В, ведуть з міста А до міста К?
4. На залізниці 21 станція. Скільки зразків квитків повинна заготувати ця залізниця для кас усіх станцій?
5. Під час виготовлення авторучки певної моделі корпус і ковпачок мають або однаковий, або різний колір. На фабриці використовували пластмасу чотирьох кольорів: білу, зелену, червону і синю. Які можливі поєднання кольорів корпусу і ковпачка ручки? Напишіть їх.

Відповідь. (б, б); (б, з); (б, ч); (б, с); (з, б); (з, з); (з, ч); (з, с); (ч, б); (ч, з); (ч, ч); (ч, с); (с, б); (с, з); (с, ч); (с, с). Усього 16 поєднань кольорів.

6. За допомогою дужок вкажи порядок дій, щоб відповіді були правильними.

$160 - 20 + 70 = 70$ ;  $140 - 80 + 30 = 30$ ;  $370 - 60 - 40 = 350$ ;  $1137 - 37 - 200 = 900$ .

7. Сума 9 цифрових знаків 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 дорівнює 45. Спробуй розставити між цими цифрами знаки додавання і віднімання так, щоб у результаті вийшло 9. Єдина умова: змінювати порядок цифр не можна. (Відповідь:  $1+2-3+4+5+6-7-8+9=9$ ).

8. а) Чи можна число 9 подати у вигляді таких двох доданків, з яких один у кілька разів більший від другого?

Відповідь:  $9=3+6$ .

б) Чи можна число 10 записати у вигляді суми двох доданків, з яких один у кілька разів більший від другого?

Відповідь:  $10=1+9$ ;  $10=2+8$ .

9. Добери такі пари чисел, в яких сума і добуток відрізнялися б тільки розміщенням цифр.

$9+9=18$  і  $9*9=81$

$24+3=27$  і  $24*3=72$

$47+2=49$  і  $47*2=94$

$263+2=265$  і  $263*2=526$

10. Скільки двоколірних прапорців можна зробити, якщо є матеріал червоного, зеленого і жовтого кольорів (ч, ж, з). Намалуйте їх.

11. Є 3 смужки паперу однакового розміру: червона, жовта і зелена. Намалуйте прапорці, які можна скласти з них так, щоб кожний прапорець мав по 3 смужки різних кольорів.

12. Є 3 смужки однакової довжини і ширини: червоного, жовтого і зеленого кольорів.

а) Намалуйте прапорці, які можна скласти з 3 смужок так, щоб угорі була червона смужка. Скільки всього можна скласти таких прапорців?

б) Намалуйте прапорці, які можна скласти з 3 смужок так, щоб нижньою була жовта смужка. Скільки всього можна скласти таких прапорців?

Вказівка. Якщо перша (верхня) смужка червона, тоді друга смужка може бути зеленою або жовтою, а третя жовтою або зеленою. Отже, усього різних прапорців, в яких верхньою буде червона смужка, – два. Аналогічно розв'язується друге завдання.

Вправи, пов'язані з «перебором», будували й на геометричному матеріалі. Особливо цінними були завдання на визначення числа маршрутів, якими можна потрапити з одного пункту в другий, переміщуючись за певних обмежень, наприклад, рухаючись по клітинках у напрямі, вказаному стрілками.

Розв'язання запропонованих вправ передбачало переважно маніпуляційну діяльність: малювання, креслення, використання букв і цифр для записування різних комбінацій визначених об'єктів. Саме така діяльність сприяла виробленню уміння аналізувати ситуації, вибирати кращі варіанти, приймати рішення.

Наші тривалі дослідження феномена готовності майбутнього вчителя до формування логічного мислення молодших школярів засвідчили, що в його структурі доцільно виокремити мотиваційний, інтелектуальний, діяльнісний та оцінний компоненти.

Мотиваційний компонент передбачав у майбутніх учителів таке: наявність позитивної мотивації до навчання; наявність інтересу до цінностей педагогічної діяльності; позитивне ставлення до професії вчителя початкових класів, об'єктивне уявлення про особливості та умови професійної діяльності; наявність прагнення до педагогічного самовираження, самовдосконалення; відповідальність за виконання завдань, пов'язаних із формуванням логічного мислення в молодших школярів.

Інтелектуальний компонент містив таке: рівень загальних інтелектуальних здібностей, настанову на творчий підхід до розумової діяльності під час роботи з молодшими школярами; повноту сформованості логічних операцій (аналіз, синтез, класифікація, абстрагування, порівняння, узагальнення тощо), вміння визначати логічні закономірності; знання особливостей організації навчальної діяльності молодших школярів, спрямованість на актуалізацію у них знань із метою формування пізнавальної самостійності; вміння застосовувати на практиці логічні прийоми, дидактичні ігри з метою формування логічного мислення в молодших школярів.

Діяльнісний компонент характеризувався: наявністю комунікативних здібностей, вмінням доступно, правильно й логічно висловлювати свої думки, сперечатися, дискутувати; умінням діагностувати рівень розвитку логічного мислення молодших школярів; умінням залучати молодших школярів до організованої колективної ігрової діяльності, що сприяло формуванню в них логічного мислення; умінням планувати й організувати свою діяльність під час шкільних занять із формування логічного мислення в молодших школярів; умінням налагоджувати доброзичливі відносини з колегами, учнями та їхніми батьками у процесі професійної діяльності.

Оцінний компонент передбачав: наявність стійкої схильності до самоаналізу та самооцінки своїх якостей і професійних дій, спрямованих на

формування логічного мислення в молодших школярів; уміння володіти методами психолого-педагогічної оцінки, навичками вербального впливу на особистість дитини під час занять; уміння правильно оцінювати досягнуті результати щодо рівня розвитку логічного мислення молодших школярів; уміння об'єктивно оцінювати перебіг процесу формування логічного мислення в дітей молодшого шкільного віку; уміння контролювати, оцінювати й виправляти припущені помилки під час формування логічного мислення в молодших школярів (Дичківська, 2004: 20).

На нашу думку, всі виокремлені нами компоненти готовності майбутніх учителів до формування логічного мислення молодших школярів були взаємопов'язаними і взаємозалежними, тому повинні були розглядатися в комплексі.

Безсумнівно, тренінг мислення на уроках математики в початкових класах сприяв розвитку творчих математичних здібностей молодших школярів. Однак, як засвідчує практика, не завжди цьому питанню приділяється належна увага: або бракує часу, або ж в учителя немає у «методичній скарбниці» таких вправ, що потребують творчого пошуку, кмітливості, тобто таких, які можна було б використати з метою тренінгу мислення молодших школярів.

Результати спостережень за навчально-виховним процесом у загальноосвітніх закладах, спілкування з досвідченими вчителями, відвідування уроків студентів, які проходили педагогічну практику в школах, виявили, що проблема розвитку логічного мислення молодших школярів – одна з найактуальніших для закладів освіти. З огляду на це назвемо деякі з основних недоліків, які сьогодні, як зазначають викладачі, що керують педагогічною практикою, характеризують професійні уміння деяких майбутніх учителів.

1) Наші спостереження свідчать, що студенти-практиканти, організовуючи вивчення різних розділів початкового курсу математики, припускаються багатьох помилок у розв'язанні логічних задач, вправ. Бракує професійних знань, використання в учительській практиці, поряд з апробованими засобами, оригінальних нових підходів із розв'язання логічних завдань, їхньої реалізації у власній діяльності.

2) Деякі студенти не розуміють, що методика вчительської праці спрямована на те, щоб досягти максимального насичення, продуктивності кожної години шкільної роботи. Вони не раціонально використовують час і тому його не вистачає для розв'язку вправ, задач із логічним навантаженням.

3) Студенти не завжди використовують диференційований та індивідуальний підходи у навчанні, не знають здібностей, інтересів, нахилів і захоплення кожної дитини, які необхідні, щоб створити всі умови для їхнього розвитку.

4) Недостатня увага приділяється вивченню геометричного матеріалу для розвитку логічного мислення під час викладання математики в початкових класах.

5) Студенти не демонструють можливості організації випереджувального навчання, яке дає можливість істотно збільшити міцність знань і темп вивчення матеріалу без перевантаження дітей.

6) На уроках відсутнє яскраве унаочнення, яке сприяє динамічності та емоційності педагогічного процесу; не завжди використовуються таблиці, графіки, схеми, які є засобом наочної інтерпретації досліджуваних арифметичних фактів.

З огляду на це ми розробили методичні рекомендації для вчителів початкових класів щодо формування логічного мислення молодших школярів, які допомогли досягти позитивних результатів у навчанні.

1) Необхідно відмовитись від монотонності, шаблонної поведінки, одноманітності під час подачі логічного матеріалу, а використовувати ігрові прийоми, наочність, інтерактивні технології для продуктивного засвоєння знань.

2) Диференціація та індивідуалізація навчання у початковій ланці освіти має досягатися головним чином шляхом варіювання темпу вивчення навчального матеріалу, надання дітям широких можливостей щодо вибору видів діяльності, пристосування завдань до індивідуальних можливостей школярів тощо.

3) Традиційний пояснювально-ілюстративний метод, на основі якого часто будується навчання в школі, недостатній для розв'язання логічних задач, вправ. Тому в практиці навчання ми керувалися результатами психолого-педагогічних досліджень Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, Л. В. Занкова, В. В. Давидова, які довели високу ефективність проблемних методів навчання у розвитку особистості дитини. Ми використовували діяльнісний метод навчання у курсі математики для розвитку логічного мислення школярів.

Отже, нове знання вводилося не через передачу готового знання, а через самостійне «відкриття» його дітьми. Постановка навчального завдання забезпечувала мотивацію поняття. Щоб зробити процес навчання цікавим для кожної дитини, використовували прийом, який можна назвати «випереджувальною багатолінійністю» (Пометун, 2004: 86). Після введення поняття, що потре-

бувало для відпрацювання тривалого часу, ми ознайомлювали учнів із такими математичними фактами, що не входили на цьому віковому етапі в обов'язкові результати навчання, а сприяли розвитку логічного мислення дітей, розширенню їхнього світогляду, формуванню інтересу до математики, готували до подальшого, глибшого вивчення математичних понять. Отже, тренувальні вправи виконувалися паралельно з дослідженням нових математичних ідей, тому вони не стомлювали дітей, тим більше, що їм надавалася, як правило, форма гри (кодування і розшифровка, відгадування загадок тощо).

Уся система логічних завдань будувалася так, щоб разом із розвитком обчислювальних навичок, навичок креслення й каліграфії учні ефективно просувалися у розвитку розумових операцій, вмінні аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати, міркувати за аналогією. Спочатку учням пропонувалися завдання, які потребували від них творчої участі («придумати», «знайти», «скласти», «вибрати», «намалювати» тощо), розвивали не тільки розум, а й волю, почуття, духовні потреби й мотиви діяльності.

Будь-який процес пізнання починався з імпульсу, який спонукав до дії; необхідно було здивування. Особливістю діяльнісного методу було те, що нові математичні поняття та відношення між ними не пропонувалися дітям у готовому вигляді (Пометун, 2004: 22).

На уроках введення нових понять діти «відкривали» їх самі у процесі самостійної дослідницької діяльності. Учитель тільки спрямовував цю діяльність, в кінці уроку робив підсумок, давав визначення встановлених алгоритмів дій. Отже, учні будували «свою» математику, тому математичні поняття ставали для них цікавими й зрозумілими (Пометун, 2004: 34).

Сучасні технології створювали умови для розвитку творчості, спонукали учнів самостійно думати. Діти шукали нові способи розв'язання задачі, нові властивості предметів, що розглядалися, нові зв'язки у навчальному матеріалі.

4) Відомо, що розвиток має місце там, де є новий предмет засвоєння. У молодших школярів категорія новизни пов'язана передусім з емоційністю, а не з інформативністю. Цим пояснюється швидка втрата цікавості до певної діяльності, переключення уваги дітей. Тому слід орієнтувати їх не тільки на результати діяльності, необхідно також робити привабливим і цікавим сам процес і спосіб пізнання (використання дидактичних активних ігор, яскравої наочності, «цікавинок» у освітньому процесі).

5) Логічні завдання не мають займати багато часу, інакше вони перетворюватимуться у нудні вправи.

**Висновки.** Формування культури мислення молодшого школяра передбачає розвиток мотиваційної, пізнавальної та соціальної сфер особистості. Це динамічна система, яка охоплює всі ланки освітнього процесу: мету, зміст, форми, засоби, й спрямована на набуття учнями міцних знань, розвиток пізнавальних інтересів, інтелектуально-творчих і комунікативних умінь, виховання емоційних і вольових якостей.

Готовність майбутнього вчителя початкової ланки освіти до здійснення зазначеного процесу визначається:

а) високим рівнем розвитку рефлексії, емпатії, емоційної стійкості, дивергентного мислення й таких інтелектуальних якостей, як компетентність, ініціатива, прагнення до досягнень і до постійного професійного самовдосконалення;

б) сформованістю у випускників закладу вищої освіти (майбутніх учителів початкових класів) умінь викладати навчальну дисципліну «Логіка»;

в) сформованістю професійних умінь щодо здійснення педагогічної діяльності, яка має творчий, гуманістичний і пізнавально-комунікативний характер.

Подальші дослідження передбачають провести більш глибоке вивчення цього питання та створення методичних рекомендацій із формування культури мислення молодших школярів у системі підготовки майбутніх фахівців початкової освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ангеловски К. Учителя и инновации. Москва : Просвещение, 1991. 159 с.
2. Андрущенко В. Вчитель XXI століття: нова стратегія національного педагогічного університету. *Вища освіта України*. 2016. № 4. С. 5–12.
3. Дичківська І. Розвити інтелектуальну обдарованість. *Технології раннього навчання Глена Домана. Палітра педагога*. Київ : Світоч, 2004. № 2. С. 8–10.
4. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. Избр. психол. произведения: в 2 томах. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. 201 с.
5. Пометун О., Пирожено Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
6. Сластенин В. Готовность педагога к инновационной деятельности. *Педагогическое образование и наука*. 2000. № 1. С. 33–36.
7. Холодная М. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.

## REFERENCES

1. Angelovski K. (1991) Uchitelya i innovatsii [Teachers and Innovations]. Moskva : Prosveshcheniye. 159 p. [in Russian].
2. Andrushchenko V. (2016) Vchitel XXI stolittja: nova strategija nacionalnogo pedagogichnogo universitetu [21<sup>st</sup> Century Teacher: A New Strategy for a National Pedagogical University]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higer education of Ukraine*. № 4. P. 5–12 [in Ukrainian].
3. Dychkivska I. (2004). Rosvivati intelektualnu obdarovanist. Tehnologiyi rannogo navchannya Glena Domana [To develop intellectual talent. Glenn Doman's Early Learning Technologies]. *Palitra pedagoga – The palette of the teachers*. № 2. P. 7–10 [in Ukrainian].
4. Leontev A. (1983) Deyatelnost. Soznanie. Lishnost: Izbir. Psih. : v 2-h tt. [Activity. Consciousness. Personality: Favorite psych. works in 2 volumes]. T. I. *Pedagogica – Pedagogic*. P. 291 [in Ukrainian].
5. Pometun O. & Pyrozhenko L. (2004). Suchasnyi urok. Interaktyvni tehnolohii navchannia. [Modern lesson. Interactive learning technologies]. Kyiv : ASK [in Ukrainian].
6. Slastenin V. (2000). Gotovnist pedagoga k innovacionnoi deiatelnosti [Teacher's willingness to innovate]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka – Teacher education and science*. № 1. P. 32–37 [in Ukrainian].
7. Holodnaya M. (2002). Psy'xology'ya intelekta paradoksy issledovany'ya. [Psychology of Intelligence: Research Paradoxes]. Sankt-Peterburg : Py'ter, 2002. 272 p. [in Russian].



**Маргарита НОСКОВА,**

*orcid.org/0000-0003-4361-737X*

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти  
Національного університету «Львівська політехніка»  
(Львів, Україна) [margaryta.v.noskova@lpnu.ua](mailto:margaryta.v.noskova@lpnu.ua)*

## **ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*У статті обґрунтовано необхідність змін у організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників у вітчизняній системі післядипломної освіти, зокрема впровадження дистанційних форм навчання. На прикладі організації дистанційного підвищення кваліфікації вчителів початкових класів на дистанційній платформі «EdEra», які у майбутньому навчатимуть учнів за програмами Нової української школи в межах реформування загальної середньої освіти, виокремлено позитивні моменти запровадження дистанційного навчання для вчителів.*

*Також на основі аналізу рішень щодо забезпечення освітнього процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти під час карантину в березні 2020 року окреслено гострі проблеми впровадження у них дистанційних форм навчання, які потребують швидкого вирішення.*

*Зокрема, позитивним є те, що на ринку освітніх послуг, крім інститутів післядипломної освіти, є структури, що здатні задовольняти попит у професійному розвитку педагогів; вчителі переважно здатні і хочуть навчатись дистанційно; впровадження дистанційного навчання педагогів сприяє технічному розвитку закладів освіти, а також мотивує педагогів до поглиблення власної комп'ютерної грамотності та розвитку цифрової компетентності.*

*Здійснено аналіз законодавчої та нормативно-правової бази, яка унормовує процеси впровадження та організації дистанційної освіти в Україні. За результатами проведеного аналізу визначено ключові причини, які, на думку автора, мають значний вплив на повільне впровадження дистанційного навчання в закладах післядипломної освіти України, а саме: неможливість виконання окремих вимог нормативних документів до закладів освіти щодо впровадження дистанційного навчання; відсутність в Україні достатньої кількості ліцензованих закладів освіти, які проводять курси підвищення кваліфікації з питань дистанційного навчання для викладачів; відсутність висококваліфікованого інженерно-технічного персоналу в державних закладах освіти; відсутність мотивуючих факторів, які б змушували викладачів створювати дистанційні курси.*

**Ключові слова:** *дистанційне навчання, законодавча та нормативна база, післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, педагогічні працівники.*

**Margaryta NOSKOVA,**

*orcid.org/0000-0003-4361-737X*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education  
Lviv Polytechnic National University  
(Lviv, Ukraine) [margaryta.v.noskova@lpnu.ua](mailto:margaryta.v.noskova@lpnu.ua)*

## **PROBLEMS OF IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION**

*The article substantiates the need for changes in the organization of advance training of pedagogical staff in the national system of postgraduate education, in particular the implementation of distance learning. The example of organizing distance education for elementary school teachers on the EdEra distance platform, who will teach New Ukrainian School students in general secondary education reform, highlights the benefits of implementation distance learning for teachers.*

*Also, on the basis of decision analysis on providing the educational process in postgraduate educational institutions during the quarantine in March 2020, the acute problems of distance learning implementation in their need for rapid solution are outlined.*

*In particular, it is positive that there are structures in the market of educational services, in addition to postgraduate education institutions, that can meet the demand for professional development of teachers; teachers are mainly capable and willing to study remotely; the implementation of distance learning in teacher education, promotes the technical development of educational institutions, encourages teachers to deepen their own computer literacy and digital competence.*

*The article analyzes the legislative and regulatory framework that standardizes the processes of implementation and organization of distance education in Ukraine. According to the results of the analysis, the key reasons, which,*

*in the author's opinion, have a significant influence on the slow implementation of distance learning in postgraduate educational establishments of Ukraine are identified, namely: the inability to fulfill certain requirements of normative documents for educational establishments for the introduction of distance learning; the lack of a sufficient number of licensed educational institutions providing distance learning courses for teachers in Ukraine; lack of highly qualified engineering and technical staff in state educational establishments; lack of motivating factors which would force teachers to create distance learning courses.*

**Key words:** distance learning, legislative and regulatory framework, postgraduate education, advanced training, pedagogical staff.

**Постановка проблеми.** В умовах реформування вітчизняної системи освіти, метою якого є модернізація всіх її складників, надзвичайно важливим стає професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників, які, власне, і є рушійною силою освітніх реформ. Система професійного розвитку педагогічних працівників тривалий час не оновлювалась. Ми послуговувались системою професійного розвитку, що склалась ще у радянські часи. За часи незалежності України спроби змінити ті чи інші елементи системи мали декларативний або косметичний характер і жодним чином не впливали на її підвалини, а значить, не змінювали принципів її існування та підходів до реалізації процесу професійного розвитку педагога загалом. Водночас суспільство та світова економіка за останні роки принципово змінилися, перетворившись з індустріальних на цифрові, змінилися підходи до створення, обробки, обміну та збереження інформації, відповідно, спонукаючи всі сфери людського існування та розвитку також змінюватись.

**Аналіз досліджень.** Проблемам професійного розвитку педагогів присвячені публікації таких учених, як В. Берека, Н. Бородюк, Н. Мукан, О. Пометун. Використання інформаційних технологій у професійному розвитку педагогів давно перебуває в центрі уваги вітчизняних науковців. Зокрема, її досліджували О. Барна, Р. Гуревич М. Кадемія, С. Литвинова, Н. Морзе, Л. Чернікова тощо. Переваги, проблеми та можливості впровадження дистанційних форм навчання, зокрема, в системі професійного розвитку педагогів активно досліджують Ю. Богачков, І. Воротнікова, В. Кухаренко, О. Спирін та інші вітчизняні науковці. Переважна більшість наукових розвідок розглядає окремі аспекти використання інформаційних технологій у професійному розвитку педагогів, зокрема в оволодінні вчителями цифровими технологіями, методиками їхнього використання в навчальному процесі, оцінюванні ефективності використання ІКТ в роботі педагога тощо. Численні наукові публікації присвячені можливостям використання дистанційного навчання, проблемам їх упровадження в освітній процес вітчизняних освітніх закладів. Однак значно менше уваги

науковці приділяють увагу питанням вивчення вчителями самої технології дистанційного навчання, особливостей планування та організації дистанційного навчання тощо. Це свідчить про неабияку актуальність проблеми та важливість її дослідження.

**Мета статті** – здійснити аналіз нормативно-правової бази впровадження дистанційних форм навчання в Україні та виокремити причини повільного впровадження дистанційного навчання в закладах освіти загалом і в системі післядипломної педагогічної освіти зокрема.

**Виклад основного матеріалу.** Навчання впродовж життя стало невіддільною умовою успішного професійного розвитку будь-якого фахівця. Особливо важливим безперервне фахове зростання є для професій, результат діяльності яких тісно пов'язаний із розвитком країни у майбутньому. Саме до таких професій належить фах педагога. Все життя вчитись нового і навчати молоде покоління того, чого навчився сам, спираючись на досягнення попередніх поколінь і використовуючи сучасні технології та інструменти – виклик, який здатен здолати далеко не кожен. Ще більшим викликом є навчати вчителів, сприяти їхньому фаховому розвитку.

За останній рік після затвердження Кабінетом Міністрів України Постанови № 800 від 21 серпня 2019 року «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (Постанова КМУ, 2019) у підходах до організації, проведення та визнання результатів підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників відбулись суттєві зміни, які потребують глибокого дослідження та аналізу.

Тривалий час у системі післядипломної педагогічної освіти був єдиний монополіст – обласні інститути післядипломної педагогічної освіти (далі – ОІППО), яким переважно діставалось 100 % замовлення на підвищення кваліфікації педагогів закладів загальної середньої освіти регіону. Частково цю функцію також виконували окремі заклади вищої освіти, переважна більшість з яких – педагогічні, однак їхня частка в замовленні була незначною і не відіграла суттєвого значення на ринку послуг, до того ж витрати

на навчання на курсах підвищення кваліфікації в закладах вищої освіти практично повністю покривались за кошти самих педагогів. Отже, десятиліттями форма, тривалість і зміст навчання педагогів визначались саме в інститутах післядипломної освіти. За роки роботи в кожній області була створена власна система організації навчання: від формування замовлення від закладів освіти до видачі та обліку документів про результати навчання на курсах підвищення кваліфікації. Стала система організації навчання не дозволяла суттєво змінювати і звичну очну форму навчання, структуру та зміст курсів, а монополія гарантувала стабільність існування інститутів і надалі.

Однак реформування системи освіти виявило гостру потребу у нових формах і методах навчання, оптимізації навчання педагогів без втрати його якості, а інколи й принципових змінах в організації та формі набуття й розвитку фахових навичок, що не могла задовольнити наявна система професійного розвитку, у якій курси підвищення кваліфікації є одним із складників. Отже, зміни були неминучі, хоча потребували ґрунтовної підготовки, поступового впровадження та аналізу одержаних результатів на кожному етапі реалізації змін.

Запровадження Нової української школи у 2015 році прискорило процес змін у системі післядипломної освіти. Першим явним кроком у руйнації старої системи підвищення кваліфікації став освітній проєкт громадських організацій «EdEra», «Освіторія» та Міністерства освіти і науки України щодо масового навчання вчителів початкових класів на дистанційних курсах на платформі «EdEra» (онлайн-курс для вчителів). Цей крок засвідчив, що наявна система післядипломної освіти неспроможна забезпечити якісне навчання вчителів за новими методиками в тих обсягах, які потребує країна, та змусив реформаторів шукати іншого суб'єкта на ринку послуг, а короткі терміни для підготовки великої кількості педагогів визначили дистанційну форму навчання як оптимальну для реалізації поставленої мети. Успішне виконання завдання, дистанційний курс на «EdEra» пройшли сотні тисяч освітян, що засвідчило кілька важливих для реформування системи позитивних рис:

- на ринку освітніх послуг, крім інститутів післядипломної освіти, є структури, що здатні задовольняти попит у професійному розвитку педагогів;

- в Україні є потреба та можливості в організації та проведенні навчання вчителів за дистанційною формою;

- вчителі переважно здатні і хочуть навчатись дистанційно;

- дистанційна форма навчання з технічного боку доступна для закладів освіти загалом і для педагога зокрема;

- впровадження нових форм навчання, зокрема дистанційної форми, сприяє технічному розвитку закладів освіти, а також мотивує педагогів до поглиблення власної комп'ютерної грамотності та розвитку цифрової компетентності.

Водночас було виявлено і негативні риси чинної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які потребують термінового вирішення:

- чинна система підвищення кваліфікації педагогів не може якісно та швидко задовольняти потребу в підготовці педагогів до викладання у нових умовах із використанням нових технологій і методик, зокрема в дистанційній формі;

- системне та масове навчання педагогів на курсах підвищення кваліфікації неможливе лише в межах освітніх проєктів і грантів із залученням відповідних неприбуткових організацій і структур;

- попит на інноваційні технології та форми навчання, зокрема дистанційні курси, щороку буде зростати, а їхнє впровадження в закладах освіти відбувається повільно.

Для аналізу можливості вирішення проблеми розглянемо нормативно-правову базу впровадження дистанційних форм навчання в закладах освіти України.

Підвалини для запровадження дистанційного навчання в Україні було закладено у грудні 2000 року, коли було затверджено «Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні», яка визначила сутність поняття «дистанційна освіта», означила характерні риси дистанційної освіти, обґрунтувала доцільність створення системи дистанційної освіти в Україні, її мету, завдання та етапи реалізації (Концепцію розвитку, 2000). Саме цей документ визначив напрям розвитку дистанційної освіти в Україні загалом.

Упродовж останніх років в Україні затверджено низку законодавчих і нормативних документів, що спричинили системні зміни в організаційному та змістовому складниках професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників. Зокрема, у законах України «Про вищу освіту» (2014) та «Про освіту» (2017) розширили список можливих інституційних форм навчання для здобуття освіти, додавши до традиційних очної та заочної форми дистанційну та мережеву форму навчання. Також визначено сутність поняття: «Дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбу-

вається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених одне від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» (ЗУ, 2014: ст. 49; ЗУ, 2017; ст. 9).

Зважаючи на те, що у 2013 році в Україні практично було створено механізми для впровадження дистанційних форм навчання в закладах освіти, а саме затверджено «Положення про дистанційне навчання» (2013) (Наказ МОН України, 2013а) та «Вимоги до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками і спеціальностями» (2013) (Наказ МОН України, 2013б), дистанційна форма навчання повинна широко впроваджуватись у закладах освіти, адже нормативних перешкод для цього немає. Однак її впровадження відбувається повільно. Особливо це спостерігається в системі післядипломної освіти, де запит на якісне навчання за дистанційною формою суттєво переважає пропозицію.

Натомість в інституті післядипломної освіти тривалий час ігнорували масштабне впровадження дистанційної форми навчання для слухачів курсів, насамперед через неготовність викладацького складу, відсутність технічного забезпечення або, найчастіше, відсутність фінансування якісного обслуговування дистанційної платформи закладу, відсутність на державному рівні системи обліку та оплати навчального навантаження викладача, який працює за дистанційною формою навчання.

Сучасний стан комп'ютеризації переважної більшості закладів вищої та післядипломної освіти дає змогу впроваджувати дистанційні форми навчання. Здебільшого заклади освіти для організації дистанційного навчання обирають безкоштовне програмне забезпечення з відкритим кодом, наприклад Moodle. Це суттєво здешевлює навчальний процес і спрощує обслуговування системи, адже розробники систематично оновлюють програмний продукт і публікують її нові версії, а оновлення програми не потребує особливих знань та умов.

Найбільш вагомими причинами повільного впровадження дистанційних форм навчання в закладах післядипломної освіти педагогічних працівників зокрема, на нашу думку, криються не в технічному чи технологічному аспектах, а в організаційній та фінансовій площині, а саме:

- неможливість виконання окремих вимог нормативних документів до закладів освіти щодо впровадження дистанційного навчання. Напри-

- клад, неможливість забезпечення 100 % забезпеченості закладу освіти педагогічними, науково-педагогічними працівниками, методистами, які підвищували кваліфікацію з питань організації та використання технологій дистанційного навчання не менше одного разу за останні п'ять років і мають відповідний документ про підвищення кваліфікації (Наказ МОН України, 2013б, Розділ II, п. 1), через динамічність кадрового забезпечення;

- відсутність в Україні достатньої кількості ліцензованих або акредитованих закладів освіти, які б забезпечували якісне навчання на курсах підвищення кваліфікації з питань дистанційного навчання та видавали відповідний документ;

- відсутність висококваліфікованого інженерного та технічного персоналу в державних і комунальних закладах освіти;

- недостатня кількість викладачів із високим рівнем цифрової компетентності, які здатні створювати контент для дистанційних курсів;

- відсутність мотивуючих факторів, які б змушували викладачів активно використовувати дистанційні форми навчання у своїй практиці викладання.

Наші припущення одержали фактичне підтвердження в березні 2020 року з впровадженням у країні карантину у зв'язку із загрозою коронавірусу COVID-19. Відразу після оголошення карантину переважна більшість приватних і громадських організацій, структурних підрозділів закладів вищої освіти, які надають послуги з підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, організувала навчання дистанційно та запропонувала великий вибір різноманітних курсів професійного розвитку, зокрема курсів з опанування основ організації дистанційного навчання в закладі освіти.

Інакше проблему вирішили у регіональних закладах професійного розвитку педагогів, у яких очне навчання на курсах підвищення кваліфікації стало неможливим і для забезпечення безперервності навчального процесу та виконання запланованих курсів, регіональним ІППО та академіям неперервної освіти довелось вносити зміни у графіки навчання або міняти форми навчання. Проведений нами 19 березня 2020 року, через 7 днів після впровадження карантину, аналіз інформаційних документів (оголошення, накази, листи тощо), опублікованих на сайтах обласних ІППО та академій неперервної освіти, виявив, що здійснити безболісний перехід на дистанційну форму навчання не зміг зробити жоден заклад післядипломної освіти. Зокрема, усі регіональні заклади післядипломної освіти після оголошення карантину припинили

навчання, і лише частина з них, а саме 9 ОППО, в період з 16–20 березня 2020 року змогли частково відновити навчання використовуючи елементи дистанційного навчання (вебінари, онлайн-консультації, розміщення навчальних матеріалів на сайті та в е-репозиторіях тощо); 6 ППО перевели навчання в дистанційно-заочну форму, де дистанційна форма частково реалізується через вебінари і певним чином замінює очну сесію, однак в оновлених графіках навчання запланована обов'язкова очна сесія на осінь 2020 року; 4 ППО перевели слухачів курсів підвищення кваліфікації, що припадають на час карантину, на індивідуальну форму навчання; 3 ППО, у яких дистанційна форма навчання була присутня для окремих категорій слухачів і до впровадження карантину, здійснює навчання лише на дистанційних курсах, а очне навчання відтерміновано і не переводилось у інший формат; 3 ППО взагалі скасували заплановані на час карантину курси підвищення кваліфікації та не провадять навчання взагалі.

Розміття варіантів вирішення проблеми організації віддаленого навчання в закладах післядипломної педагогічної освіти під час карантину засвідчує:

– відсутність державної підтримки впровадження дистанційного навчання в закладах

післядипломної педагогічної освіти та інших педагогічних технологій віддаленого навчання з використанням цифрових технологій;

– відсутність у закладах післядипломної педагогічної освіти сталої системи дистанційного супроводу очного навчання;

– неготовність переважної більшості викладацького складу ППО до використання відмінних від очної форм навчання.

**Висновки.** Вирішення окреслених проблем неможливе в межах окремого закладу післядипломної освіти або на рівні області. Вони потребують, по-перше, змін у нормативній базі та приведенні її у стан, що дозволить виконання виписаних у положеннях вимог; по-друге, перегляду системи фінансування та оплати праці науково-педагогічним працівникам, які впроваджують та (або) використовують у своїй роботі інноваційні технології та форми навчання; по-третє, необхідно забезпечити підготовку викладацького складу закладів післядипломної освіти до використання дистанційних форм навчання в освітньому процесі, для цього варто використовувати комплексні заходи, що поєднують заохочення та стимуляцію відповідного професійного зростання, наприклад стандартизувати діяльність викладача, зокрема, у питаннях цифрової компетентності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України Про вищу освіту: прийнятий 1 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Закон України Про освіту: прийнятий 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text=%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0>
3. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. Затверджено Постановою МОН України від 20 грудня 2000 р. *Український інститут інформаційних технологій в освіті*. URL: <http://uiite.kpi.ua/2019/06/03/1598>
4. Наказ Міністерства освіти і науки України № 466 від 25 квітня 2013 р. «Про затвердження Положення про дистанційне навчання». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#n18>
5. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1518 від 30 жовтня 2013 р. «Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямами і спеціальностями». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1857-13>
6. Онлайн-курс для вчителів початкової школи. *EdEra*. URL: <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-EDERA-OSVITORIA+ST101+st101/about>
7. Постанова Кабінету Міністрів України № 800 від 21 серпня 2019 р. : «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF>

#### REFERENCES

1. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu". [The Law of Ukraine "On Higher Education"]. (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy "Pro osvitu". [The Law of Ukraine "On Education"]. (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text=%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0> [in Ukrainian].
3. Kontseptsiia rozvytku dystantsiinoi osvity v Ukraini. Zatverdzheno Postanovoiu MON Ukrainy vid 20 hrudnia 2000 r. [The concept of development of distance education in Ukraine. Approved by Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of December 20, 2000]. (2000). *Ukrainian Institute of Information Technology in Education*. URL: <http://uiite.kpi.ua/2019/06/03/1598> [In Ukrainian].
4. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 466 vid 25 kvitnia 2013 r. "Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia". [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 466 of April 25, 2013 "On Approval of the Regulations on Distance Learning"]. (2013a). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#n18> [in Ukrainian].

5. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 1518 vid 30.10.2013 r. "Pro zatverdzhennia Vymoh do vyshchykh navchalnykh zakladiv ta zakladiv pisliadyplomnoi osvity, naukovykh, osvitno-naukovykh ustanov, shcho nadaiut osvitni posluhy za dystantsiinoiu formoiu navchannia z pidhotovky ta pidvyshchennia kvalifikatsii fakhivtsiv za akredytovanyimi napriamamy i spetsialnostiamy". [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1518 of 30.10.2013 "On approval of the Requirements for higher education and postgraduate education, scientific, educational and scientific institutions providing educational services for distance learning in training and advanced training of specialists by accredited fields and specialties"]. (2013b). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1857-13> [in Ukrainian].
6. On-lain kurs dlia vchyteliv pochatkovoї shkoly. [An online course for elementary school teachers]. (n.d.). *EdEra*. URL: <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-EDERA-OSVITORIA+ST101+st101/about> [in Ukrainian].
7. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 800 vid 21 serpnia 2019 roku "Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh ta naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv". [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 800 of August 21, 2019 "Some issues of professional pedagogical and scientific-pedagogical staff"]. (2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF> [in Ukrainian].

**Людмила ОВСІЄНКО,**

*orcid.org/0000-0002-8450-7305*

*доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри української мови*

*Інституту філології*

*Київського університету імені Бориса Грінченка*

*(Київ, Україна) l.ovsienko@kubg.edu.ua*

## **ПРАКТИКООРІЄНТОВАНА СИСТЕМА ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ІЗ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*Інтеграційні процеси, що відбуваються у світі й охопили всі сфери суспільного життя, стали позитивним чинником впливу на рівень зацікавленості іноземними громадянами українськими освітніми послугами, тому наші ЗВО мають відповідати європейським вимогам і запитам здобувачів. Автор наголошує, що аби статус і рейтинг ЗВО зростав на світовому ринку освітніх послуг, необхідно мати такі програми навчання, які були б не лише змістовними та ефективними, а ще й цікавими для студентів-іноземців. З досвіду зауважено, що зацікавити їх можна авторськими методиками проведення занять, нестандартними вправами й завданнями. З огляду на це, у пропонованій публікації акцентовано увагу на проблемі створення раціональної системи вправ і завдань із вивчення української мови як іноземної та формування у студентів комунікативної компетентності. Авторка поставила за мету розробити саме такий практикоорієнтований комплекс завдань. Так, у рецепції представлено групи некомунікативних, умовно-комунікативних і комунікативних завдань відповідно до видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Змістове наповнення матеріалу в запропонованих завданнях має інформативне спрямування й ознайомлює студентів-іноземців із культурою, традиціями, побутом і звичаями українців. Частина завдань спрямована не лише на вивчення мови та формування заявленої компетентності, а й на ознайомлення студентів з інформацією про інші країни. Авторка наголошує, що запропонований комплекс завдань є лише орієнтиром для розроблення системи їх, тому на разі не враховує рівня володіння студентами українською мовою (пропоновані завдання різнорівневі). Досвід викладання та власні спостереження дослідниці за освітнім процесом дають можливість стверджувати, що завдання такого характеру є ефективними під час навчання української мови іноземних студентів, формування в них комунікативної компетентності, ознайомлення з культурою України та інших держав. У перспективі заплановано продовжити дослідження у цьому напрямі й розробити акмеорієнтовану систему вправ з української мови як іноземної для студентів першого року навчання.*

**Ключові слова:** українська мова як іноземна, завдання, комунікативна, компетентність, студенти.

**Liudmyla OVSIENKO,**

*orcid.org/0000-0002-8450-7305*

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

*Professor of Ukrainian Language Department*

*Institute of Philology*

*of Borys Grinchenko Kyiv University*

*(Kyiv, Ukraine) l.ovsienko@kubg.edu.ua*

## **PRACTICE-ORIENTED EXERCISES AND TASKS SYSTEM FOR STUDYING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

*The integration processes that are taking place in the world and covering all spheres of public life have become a positive factor in influencing the level of foreign citizens' interest in Ukrainian educational services. For that reason, our higher educational institutions must meet the European requirements and demands of applicants. The author notes that if the status and rating of the higher educational institution grew on the world market of educational services, it is necessary to have such training programs that were not only meaningful and effective, but also interesting for foreign students. It has been noted from experience that they can be interested in the author's methods of conducting classes, non-standard exercises and tasks. Considering this in the proposed publication draws attention to the problem of creating a rational system of exercises and tasks for the Ukrainian language learning as a foreign language and the formation of appropriate communicative competence among students. The author's goal was to create precisely such a practice-oriented set of tasks. Thus, the author presents groups of non-communicative, conditionally communicative and communicative tasks according to the types of speech activity (listening, speaking, reading, writing and communication). The substantive material content in the proposed*

tasks is informative and introduces foreign students to Ukrainian culture, traditions, life and customs. Some tasks are aimed not only at learning the language and forming the stated competence, but also at acquainting students with information about other countries. The author emphasizes that the proposed set of tasks is only a guideline for the development of their system, so far it does not take into account the level of students' knowledge in Ukrainian (the proposed tasks are of different levels). The teaching experience and the researcher's own observations of the educational process give her the opportunity to assert that such tasks are effective in teaching Ukrainian to foreign students, forming their communicative competence, introducing them to the Ukrainian and other cultures. In the future, the author plans to continue research in this direction and develop an acme-oriented system of exercises in Ukrainian as a foreign language for first-year students.

**Key words:** Ukrainian as a foreign language, tasks, communicative, students, competence.

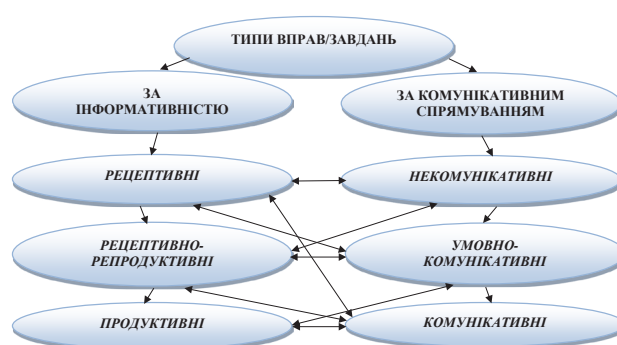
**Постановка проблеми.** Інтеграційні процеси, що відбуваються у світі, охоплюють усі сфери суспільного життя. Цей процес не оминув і український ринок освітніх послуг. Нашою освітою зацікавилися громадяни різних країн. Звісно, це є позитивним чинником впливу на рейтинг закладів вищої освіти України та одним із важелів на терезах їхньої економічної стабільності. Проте, аби статус і рейтинг ЗВО зростав на світовому ринку освітніх послуг, необхідно мати такі програми навчання, які б були не лише змістовними та ефективними, а ще й цікавими для студентів-іноземців. Як засвідчує практика, зацікавити їх можна авторськими методиками проведення занять, нестандартними вправами й завданнями. З огляду на це, є необхідність звернути увагу на проблему створення раціональної системи вправ і завдань із вивчення української мови як іноземної та формування у студентів комунікативної компетентності й запропонувати свої рекомендації.

**Аналіз досліджень.** Проблему навчання української мови як іноземної порушували у своїх працях З. Бакум, Л. Бей, О. Бігич, Т. Єфімов, Н. Жеренко, О. Коваленко, Т. Лагута, Л. Марило, С. Ніколаєва, Л. Паламар, О. Палійська, М. Плющ, В. Редько, Л. Сажко, Г. Тохтар, О. Тростинська, О. Туркевич, В. Черниш, Л. Шавернєва та ін. Але, на жаль, на разі немає наукових розвідок, у яких було б запропоновано систему вправ/завдань із вивчення цього освітнього компоненту та формування комунікативної компетентності студентів-іноземців. Це дало нам поштовх до роботи в означеному напрямі.

**Мета статті** – розроблення практикоорієнтованого комплексу вправ і завдань із вивчення української мови іноземними здобувачами освіти та формування в них відповідної комунікативної компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** В одній зі своїх публікацій ми вже розглядали проблему навчання української мови як іноземної і пропонували технологію організації цього освітнього компонента (Овсієнко, 2020). Про систему вправ і завдань у ній йшлося, проте обмежений обсяг рецепції не дав нам можливості детально зупинитися на означеному питанні, тому було заявлено підготувати окрему статтю й представити наші напрацювання.

Передусім пропонуємо узагальнену схему, що відображає систему різних типів вправ/завдань із вивчення української мови як іноземної та формування у студентів комунікативної компетентності за двома критеріями: інформативності та комунікативності.



**Схема 1. Типи вправ за інформативністю та комунікативним спрямуванням**

Ми не маємо на меті детально аналізувати означені типи й види вправ/завдань, адже це вже зроблено в методичній літературі, лише нагадаємо їхню суть.

У *рецептивних* вправах студент сприймає інформацію зорово або на слух, а потім тим чи тим способом демонструє рівень свого розуміння її; *рецептивно-репродуктивними* називають ті вправи й завдання, у яких інформацію сприймають і відтворюють; вправи ж, у яких студент буде висловлення на основі сприйнятої раніше інформації, мають назву *продуктивних*.

*Некомунікативні* вправи й завдання полягають у роботі студентів-іноземців із мовним матеріалом поза мовленнєвою ситуацією; *умовно-комунікативні* вправи передбачають певні мовленнєві дії в ситуативних умовах; *комунікативні* спрямовані на реалізацію всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо).

Тут важливо зазначити, що продуктивні вправи не можуть бути некомунікативними (лише умовно-комунікативними або комунікативними). Саме на них буде зосереджена наша увага далі.

Ми пропонуємо комплекс орієнтованих вправ і завдань з української мови як іноземної для фор-



мування мовно-комунікативної компетентності студентів:

Аудіювання

**Завдання 1.** Послухайте вимову слів в аудіозаписі. Чи помітили ви різницю між ними? У чому вона полягає?

*Громадський, громадянський; книжний, книжковий; корисний, корисливий; рідкий, рідкісний; сусідній, сусідський; талан, талант.*

**Завдання 2.** Послухайте текст. Як ви розумієте такі поняття: незалежність, шляхетність, інтелігентність, освіченість, відповідальність, людяність. Дайте відповіді на післятекстові запитання.

*Незалежність держави не подарована нам, а вистраждана народом українським віками. Та незалежність духу дарована людині самим Богом. Якщо людина знає ціну цьому дару, то вона й може гідно оцінити незалежність своєї держави, свято якої ми відзначаємо у серпневі дні. Саме така людина формує у світі обличчя України, не оглядаючись назад, бо народжена із самої суті високої шляхетності, інтелігентності, освіченості, людина, яка, живучи в незалежній державі, сама ніколи не була незалежною від відповідальності перед своїм родом і народом, перед Богом, совістю, перед законами неба й яка ніколи не вивільняла себе від планетарного закону людяності, честі.*

*Чи можна цих чеснот, цих цінностей навчитися, а чи вони є вродженими? Скажемо так: кому подаровано Богом шанс і щастя народитися шляхетним і людяним, нехай навчить цих складників успіху в людській долі всіх, хто його оточує. Навіть якщо ти і живеш у незалежній державі, але газдують у ній люди, які незалежили себе від Божих і людських законів, – така держава і такий народ просвітку не побачать.*

*Аби в радість нам була наша незалежність, аби працювала вона усією своєю потугою на всі сфери життя громадянина, кожен із нас – від президента до полонинського пастуха – повинен усвідомити внутрішні морально-етичні норми, обов'язки, демонструвати власні зразки поведінки і культури у нових умовах. Пам'ятаймо: обличчя України прочитується з обличчя її громадян (К. Ватаманюк).*

Післятекстові запитання:

1. Що є основою незалежної держави?
2. Для чого народ здобуває незалежність?
2. Чи може людина від народження бути шляхетною, інтелігентною й освіченою?
4. Чи можна втратити незалежність держави? Як цьому запобігти?

**Завдання 3.** Правильно поєднайте картки з частинами речень. Поясніть свій вибір. Чи погоджуєтеся ви з твердженням, що культура нації полягає в її духовності?

Герб, прапор і гімн –	поважний, чесний, досвідчений селянин, який мав свою землю, обійстя.
І все ж основа мовленнєвого етикету незмінна –	це величезне блюзнірство.
Поняття «господар» у народному розумінні означало не тільки заможний чи багач, а насамперед –	її характер, звички, соціальний статус.
Одяг багато розповідає про людину –	це основні державні символи, які мають давню історію.
Не можна сміятися над старістю і старими людьми –	утвердження коректності й доброзичливих стосунків між людьми.
Культура в загальному значенні –	це сума мистецьких надбань: література, музика, образотворче мистецтво, скульптура, архітектура, театр, кінематографія.

**Завдання 4.** Прослухайте слова й назвіть ті, які стосуються теми «Стиль та інтер'єр будинку».

*Двері, мило, музика, підлога, картонля, вірш, шафа, сукня, капці, стіл, меблі, тарілка, зошит, ручка, риба, огірок, ковдра, соус, сміття, яблуко, телевізор, шпалери, вода, крупа, стіл, автомобіль, дорога, магазин, ліжко, ліхтарик, виноград, бамбук.*

**Завдання 5.** Прослухайте невеликий текст. Зобразіть у вигляді малюнку (схематично) його зміст. Доберіть заголовок.

*Ліс... Ось він: сосни, ялинки, берізки, горобина, вільха. Дарма, що обличчя обпікає морозний вітер, дарма, що сам прокладаєш лижами стежку в глибокому снігу, проте знаєш: прийме, втішить, розверне перед тобою всю свою красу.*

*Чи багато тобі треба? Схилиш соснову гілку, струснеш сніг, торкнешся цокою, вдихнеш міцний смолянистий дух – і відлетіли турботи.*

### Говоріння

**Завдання 1.** Прослухайте діалог і повторіть його за викладачем. Про що в ньому йдеться? Як ви розумієте слова «кличуть», «потоваришувати», «навзаєм»?

– Доброго ранку! Як вас звати?

– Мене звати Кейтлін.

– Вітаю вас, Кейтлін. Дуже радію знайомству.

– А до вас як звертатися?

– Мене звуть Олена, а друзі кличуть Оленкою.

А ви звідки?

– Я приїхала з Великобританії. Планую кілька років навчатися в Україні.

– Я б дуже хотіла потоваришувати з вами.

– О, так, дуже приємно. Це навзаєм.

**Завдання 2.** (На столі перед кожним студентом лежать картки із зображеннями різних предметів і речей: капелюх, шалик, годинник, записник, книга, капці, м'яка іграшка, гаманець, м'яч, ковзани.) Уявіть, що вам необхідно придбати подарунок товаришеві. Виберіть, що із зображеного на картках вам імпонує найбільше. Разом (за викладачем) вимовте ці назви предметів. Покажіть свій подарунок одногрупникові/одногорупниці й назвіть його.

**Завдання 3.** Згадайте українські слова-формули ввічливості (доброго ранку, добрий день, добрий вечір, привіт, прошу, будь ласка, якщо ваша ласка, перепрошую, вибачте, даруйте, щиро дякую, вельми вдячний, смачного, усіх благ, будьте здорові та ін.). Використовуючи їх, зверніться до свого одногрупника з кількома проханнями.

**Завдання 4.** Уявіть ситуацію, у якій ви щойно прибули зі своєї батьківщини в Україну. Вам

необхідно запитати у перехожого, яким транспортом можна дістатися необхідної адреси, а потім сформулювати прохання до водія маршрутного таксі, аби той зупинив вас там, де необхідно.

**Завдання 5.** Опишіть будинок, у якому ви зараз мешкаєте, використовуючи слова з довідки.

Довідка: *високий, багатопверховий, красивий, оригінальний, чистий, великий, світлий, сірий, цегляний, охайний.*

### Читання

**Завдання 1.** Прочитайте зображені на картках букви. Утворіть із ними якомога більше слів.

**КОЦЕСНВГІУРАЛЗИТЯОШІЧМУТАЕ**  
(кенгуру, освіта, розвиток, сніг, транзит, книга, зошит, ручка, мова, текст, слово, країна, вулиця, меценат, шия, стяг та ін.).

**Завдання 2.** Прочитайте слова з пропущеними буквами. Чітко вимовляйте приголосні звуки і правильно наголошуйте голосні.

*Тр..зуб, вбр..ння, н..вчання, фак..льтет, інст.. тут, ун..верс..тет, р..ктор, в..кл..дач, студ.. нт..а, п..дру..а, а..диторія, кав'..рня, ідал..ня, док.. мент, зах..д, в..сняний, осін..ій, зимовий, літн..ій, укр..їнс..кий, вул..ч..ий, обі..ян..а, пр..з..нтація, ат..ст..ція.*

**Завдання 3.** Прочитайте загадку-акровірш. Складіть із перших літер кожного рядка слово-відгадку.

**В**она прийшла до нас як та царівна,

**Е**тюдями новими збагативши світ.

**С**ловами не опишеш це чарівно,

**Н**ових мелодій проситься політ,

**А** лиш би вистачило літ...

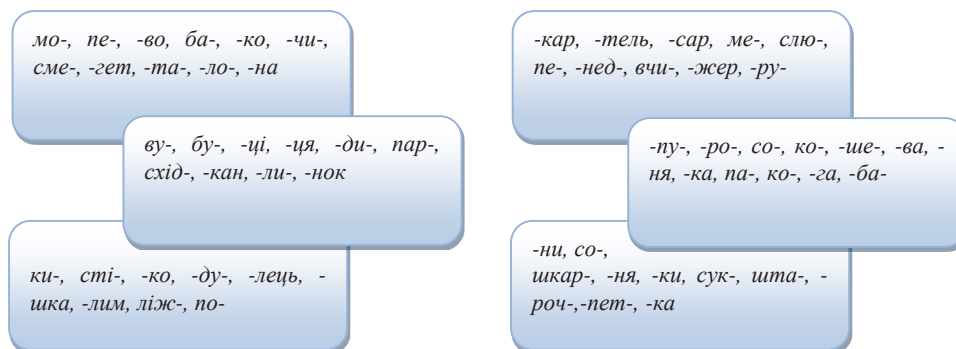
**Завдання 4.** Прочитайте текст. На місці крапок поставте слова, відповідні змістові, вибираючи їх із запропонованих у дужках.

*Я живу у ... (великому, сонячному, зеленому) місті на ... (вузькій, центральній, хорошій) вулиці. Вона пряма й широка. Між шосе і тротуаром з правого боку тягнеться зелена ... (дорога, смуга, огорожа). Білорі берізки, тишині каштани, струнки горобини з яскраво-червоними ... (гілками, квітами, кетягами) гіркуватих ягід, клени створюють неповторне обличчя однієї з (найкращих, найвеселіших, найбезпечніших) вулиць міста. Рівні ряди ... (низеньких, товстеньких, високих) чотирнадцятиповерхових будинків. Балкони прикрашені мозаїчними візерунками в дузі українських (звичайних, народних, білих) вишиванок. На перших поверхах усіх цих будинків розміщені продуктові, господарчі та ... (оригінальні, виставкові, промислові) магазини, кав'ярні, побутові майстерні.*

Найкращий будинок на нашій вулиці – красназвичай музей. Споруда невелика, легка, романтична, з високим танком і старовинними ... (новими, дубовими, березовими) сходами. З лівого боку вулиці – дитячий садок, школа, кінотеатр з яскравими ... (написами, малюнками, афішами). Будинки тут

дев'ятиповерхові, у дворах – ... (дитячі, дорослі, підліткові) майданчики (Ю. Усиченко).

**Завдання 5.** Складіть слова з окремих частин, зображених на картках. Прочитайте їх (правильно наголошуйте). Яке слово або словосполучення узагальнює кожну групу?



### Письмо

**Завдання 1.** Навпроти кожної великої букви алфавіту запишіть відповідну їй маленьку (букви розміщено хаотично).

А, щ, Б, В, я, Г, є, з, І, Д, л, Е, м, Є, Ж, н, З, И, ф, ц, І, Ї, б, Й, К, г, д, Л, х, М, ш, ь, Н, й, О, П, і, к, Р, т, С, ю, Т, У, с, ч, Ф, Х, о, п, ж, р Ц, і, Ч, е, и, і, Ш, у, Щ, Ю, а, Я, в, Ь.

**Завдання 2.** Перепишіть речення, вставляючи на місці крапок слова з довідки.

Київ... Місто оспіване багатьма поетами і письменниками, ... й художниками (І. Вихованець). Словники – це зібрання ..., розташованих в алфавітному, гніздовому, тематичному або іншому порядку, з обумовленою типом ... про кожну одиницю, залучену до його реєстру (В. Русанівський). Графіті – сучасний настінний ..., щось більше, ніж малюнки на стінах (З журналу). Провідними ознаками культур Африки є такі: ... – своєрідна форма поклоніння культовим предметам; тотемізм – сакральне вишанування ... (образів тварин і живої природи); анімізм – віра в ... й духів (З посібника). Толерантність є першим кроком не тільки до запобігання, але й до подолання ... . Діалог, безпосередній ... – це найкраще джерело інформації про інших, реальний шлях духовного й культурного зближення, інструмент розв'язання різних ... . Крім того, це відкритість до міжкультурного ..., в основі якого лежить повага до особливостей іншої ..., її ідентичності (З посібника).

Довідка: спілкування, фетишизм, людина, живопис, слова, стереотипи, контакт, композитори, душі, інформація, проблеми, тотеми.

**Завдання 3.** За поданим початком напишіть невеликий твір-опис весняного дня, використовуючи такі слова: *оживає, зеленіє, надихає, вабить, квітне, буяє, виспівує, дарує.*

Весна... Усе навкруги оживає і прагне до оновлення. Мене огортають дивовижні відчуття... Хочеться злетіти птахом і побачити всю цю красу з гори. Побачити...

**Завдання 4.** Напишіть лист своєму товаришу (сестрі чи братові), у якому розповідаєте про те, як відбувається освітній процес в університеті, де ви навчаєтесь. Обов'язково зазначте, що, на вашу думку, є позитивного, а що варто було б змінити, чи вдосконалити.

**Завдання 5.** Напишіть автобіографію, використовуючи слова і словосполучення з довідки.

Довідка: народився/народилася, навчався/навчалася, здобув/здобула, опанував/опанувала, проживаю, гарно знаю мову, вмію, цікавлюся, захоплююся, маю нагороди.

### Комунікація

**Завдання 1.** Прочитайте в одному з українських друкованих засобів масової інформації про важливу подію, що відбулася днями. Перекажіть її зміст своїм одногрупникам (попередньо напишіть план). Обговоріть це питання в аудиторії (кожен має висловити свою позицію).

**Завдання 2.** Побудуйте діалог-розпитування (з елементами пояснення), у якому ілюструєте поняття «гідність», та продемонструйте його з одногрупником/одногрупницею.

**Завдання 3.** На інформаційних платформах прочитайте про символіку країн, які є батьківщинами ваших однокурсників. На основі зібраної

інформації побудуйте монолог-розповідь. Підготуйтеся до зустрічних запитань.

**Завдання 4.** Відвідайте спектакль українською мовою. Розкажіть про свої враження від побаченого. Обговоріть з одногрупниками проблему, відображену в ньому.

**Завдання 5.** Проілюструйте в діалозі значення сімейних цінностей та дружби для громадян вашої країни. Підготуйте кластер за цією темою.

**Висновки.** Таким чином, у рецепції ми пропонуємо орієнтовний комплекс завдань для навчання студентів української мови як іноземної та формування в них комунікативної компетентності. Некомунікативні, умовно-комунікативні й комунікативні завдання згруповано відповідно до видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Змістове наповнення матеріалу в запропонованих завданнях має інформативне спрямування й ознайомлює студентів-іноземців із

культурою, традиціями, побутом і звичаями українців. Частина завдань зорієнтована не лише на формування заявленої компетентності, а й на ознайомлення студентів з інформацією про інші країни. Варто наголосити, що запропонований комплекс завдань є лише орієнтиром для розроблення системи їх, тому на разі ми не враховували рівня володіння студентами українською мовою (пропоновані завдання різнорівневі). Досвід викладання та власні спостереження за освітнім процесом дають можливість стверджувати, що завдання такого характеру є ефективними у процесі навчання української мови іноземних студентів, формування в них комунікативної компетентності, ознайомлення з культурою України та інших держав.

У перспективі плануємо продовжити дослідження у цьому напрямі й розробити акмеорієнтовану систему вправ з української мови як іноземної для студентів першого року навчання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бакум З., Дирда І. Полікультурна освіта студентів-іноземців : навчальний посібник. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2019. 117 с.
2. Бігич О., Бориско Н., Борецька Г. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник. Київ : Ленвіт, 2013, 590 с.
3. Овсієнко Л. Технологія навчання української мови як іноземної в закладах вищої освіти України. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2020. Вип. 1(16). С. 22–28.
4. Web Oriented Education Course Design Model in the Entrepreneurship Education System / L. Pet'ko t al. *Journal of Entrepreneurship Education (JEE)*. 2020. Vol. 23, Special Issue 1. P. 1–9 (Scopus, Q 2).

#### REFERENCES

1. Vakum, Z., Dyrda, I. (2019). Polikulturalna osvita studentiv-inozemtsiv: navchalnyi posibnyk [Multicultural education of foreign students: a textbook]. Ternopil: Osadtsa Yu. V. [in Ukrainian].
2. Bihych, O., Borysko, N., Boretska, H. (2013). Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for classical, pedagogical and linguistic university students]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
3. Ovsiienko, L. (2020) Tekhnolohiia navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi v zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Technology of teaching Ukrainian as a foreign language in Ukrainian higher education institutions]. Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Serii: Pedahohika. Psykholohiia. Vyp. 1(16). S. 22–28 [in Ukrainian].
4. Pet'ko, L., Popova, L., Kulyk, O., Kardash, L., Ovsiienko, L., Denysiuk, I., Proskurniak, O. (2020). Web Oriented Education Course Design Model in the Entrepreneurship Education System. *Journal of Entrepreneurship Education (JEE)*. USA. Volume 23, Special Issue 1. Pp. 1–9 (Scopus, Q 2) [in English].

**Марія ОГРЕНИЧ,**

*orcid.org/0000-0001-7276-1747*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Одеської національної академії харчових технологій

(Одеса, Україна) *mariaogrenich08@gmail.com*

**Марина ЯКОВЛЄВА,**

*orcid.org/0000-0002-8180-0370*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Одеської національної академії харчових технологій

(Одеса, Україна) *marina1976434@gmail.com*

## ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Статтю присвячено загальнокультурній компетентності, яка є однією з основних умов гуманітарної підготовки майбутнього спеціаліста. Розглянуто експериментальну перевірку методики формування загальнокультурної компетентності студентів технічних спеціальностей у процесі вивчення іноземної (англійської) мови в Одеській національній академії харчових технологій. У роботі представлено погляди сучасних науковців на проблему професійної та загальнокультурної компетентності фахівців різних напрямів підготовки, культури студентів технічних навчальних закладів, полікультурної компетентності, ролі освіти та культури у формуванні професійної особистості; теоретично-методологічні основи впровадження компетентнісного підходу в навчально-виховний процес. Наведено основні завдання дослідження та педагогічні умови формування загальнокультурної компетентності студентів технічних спеціальностей у процесі їх гуманітарної підготовки; надано визначення поняття «загальнокультурна компетентність», її компонентам і складникам. Описано констатувальний та формувальний етапи педагогічного експерименту; дидактичний комплекс освітніх і виховних заходів, методичних прийомів; форми організації навчального процесу та педагогічні технології вирішення проблемно-ситуаційних завдань. Серед видів роботи, що виконували студенти, докладно описуються творча позааудиторна активність, лінгвістичні конкурси з культурознавчої тематики, міні-конференції із заданих тем, мультимедійні презентації англійською мовою, проєктна робота, яка передбачає застосування діяльнісно-особистісного підходу до процесу навчання, її етапи та характеристики; пропонуються критерії оцінювання матеріалів; дається обґрунтування вибору даних видів та значущості самостійної діяльності з метою розширення культурного кругозору, ерудиції, креативності, естетичних смаків тощо. У висновках наведено результати дослідження, які доводять ефективність запропонованої методики та рекомендації щодо коригування навчально-виховного процесу викладання іноземної (англійської) мови в технічному вищому навчальному закладі.

**Ключові слова:** загальнокультурна компетентність, педагогічний експеримент, форми організації навчального процесу, позааудиторна робота, методичні рекомендації.

**Maria OGRENICH,**

*orcid.org/0000-0001-9706-9159*

PhD in Pedagogics,

Associate Professor at the Chair of Foreign Languages

of Odessa National Academy of Food Technologies

(Odessa, Ukraine) *mariaogrenich08@gmail.com*

**Maryna YAKOVLEVA,**

*orcid.org/0000-0002-8180-0370,*

PhD in Pedagogics,

Associate Professor at the Chair of Foreign Languages

of Odessa National Academy of Food Technologies

(Odessa, Ukraine) *marina1976434@gmail.com*

## METHODOLOGY OF TECHNICAL STUDENTS' GENERAL CULTURAL COMPETENCE FORMATION

The article is devoted to the study of general cultural competence which is one of the basic conditions of future specialists' humanitarian preparation. The experimental verification of the methodology of technical students' general

*cultural competence formation in the process of their foreign language(English) acquisition at Odessa National Academy of Food Technologies is considered. This paper examines the views of modern scholars on the problem of specialists' professional and general culture competence in different fields of training; technical students' culture; multicultural competence; the role of education and culture in the professional personality formation; theoretical and methodological background of the competence approach implementation into the educational process. The main tasks of the article and pedagogical conditions for technical students' general cultural competence development in the process of their humanitarian education are given; the concept of "general cultural competence", its components and constituents are defined. The ascertaining and formative stages of the pedagogical experiment are described; a didactic complex of educational and pedagogical means, methodological techniques, organizational forms of the educational process, pedagogical technologies for performing problem-situational tasks are depicted. Among the types of work performed by the students, namely creative types of extracurricular activity, linguistic competitions in cultural studies, mini-conferences on the given topics, multimedia presentations in English, project work, which involves the use of activity-personal approach to the process of learning are considered in detail; evaluation criteria for competitive materials are proposed as well. The justification of their choice the importance of independent work in order to expand the cultural outlook, erudition, creative activity, aesthetic tastes, etc. are given. The results provide the research findings that demonstrate the proposed methodology efficiency. The recommendations for adjusting the educational process of a foreign language teaching at a technical higher educational institution are proposed.*

**Key words:** *general cultural competence, pedagogical experiment, educational process organization forms, extracurricular activity, methodological recommendations.*

**Постановка проблеми.** Одним із важливих напрямів розвитку освіти в Україні є її зорієнтованість на міжнародні стандарти, згідно з якими майбутній фахівець має володіти стійкими загальнокультурними цінностями, що передбачають поєднання високої професійності, інтелігентності, соціальної зрілості та творчих здібностей. Загальнокультурна компетентність зосереджує у собі всі прояви високоморальних якостей людини незалежно від її професії, соціального статусу або національності, тому виступає важливою передумовою підготовки майбутнього спеціаліста будь-якої галузі.

**Аналіз досліджень.** Проблемою формування загальнокультурної компетентності (ЗК) займалися багато українських та зарубіжних учених. Так, питання професійної компетентності фахівців різних напрямів підготовки розглянуто в роботах Н. Бібік, О. Гуренко, В. Калініна, В. Фединої, І. Чемерис, С. Шеховцової, Т. Dudley-Evans, Т. Hutchinson. Підготовку фахівців економічного профілю досліджено у працях Н. Волкової, К. Кірей, О. Матеюк, О. Пиндик, Л. Савчук, D. Brinton, P. Robinson, J. Brine. Проблеми культури студентів технічних навчальних закладів вивчалися С. Дичковським, С. Ісаєнко, О. Картавих, J. Cummins, M. Swain. Поняття полікультурної компетентності розробляли Л. Гончаренко, В. Кузьменко, О. Проворов, В. Семиченко, О. Смолянїнова, G. Aston, M. Bennett, S. Brett. Роль освіти та культури у формуванні професійної особистості описували О. Антонова, О. Власенко, В. Болотов, А. Карпов, N. Bilan, J. Citron, E. Hall. Теоретично-методологічні основи впровадження компетентнісного підходу в навчально-виховний процес були предметом інтересу А. Андрєєва, В. Булгакової, І. Зимньої, Л. Карпової, В. Лозової, L. Damen, Q. Wen тощо.

Однак науковцями не було проведено спеціальних досліджень щодо методики формування

загальнокультурної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів, що зумовило вибір теми нашого дослідження – формування загальнокультурної компетентності студентів технічних спеціальностей.

**Мета статті** – експериментальна перевірка методики формування загальнокультурної компетентності студентів технічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, а саме іноземної (англійської) мови.

Мета зумовила постановку таких завдань: розкрити сутність поняття «загальнокультурна компетентність» (ЗК); визначити критерії, показники, компоненти, дати характеристику рівням її сформованості; виявити й обґрунтувати педагогічні умови її формування; розробити та експериментально перевірити ефективність розробленої методики.

Для визначення педагогічних умов і розв'язання завдань використано сукупність методів, як-от: аналіз наукової, педагогічної, методичної, психологічної літератури за темою дослідження; інтерпретація теорій і методик для уточнення сутності поняття, що вивчається; спостереження за навчальним процесом; моделювання освітніх заходів; анкетування; педагогічний експеримент із метою дослідження реального стану проблеми та імперичної перевірки технології формування ЗК студентів технічних спеціальностей у процесі їхньої гуманітарної підготовки; узагальнення матеріалів педагогічного експерименту; статистична обробка одержаних результатів.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній педагогічній літературі існує різноманітність підходів до розкриття поняття «загальнокультурна компетентність». На думку Н. Бібік, яку ми поділяємо, компетентність – це діяльнісна категорія, для прояву якої важливості набувають суб'єктивна цінність поставлених завдань і зацікавленість

особистості у вирішенні певної проблеми (Бібік, 2004: 48).

Ми розглядаємо ЗК як єдність набутих особистістю знань, умінь, навичок, досвіду, відносин та якостей, які, своєю чергою, забезпечують прогресивний процес засвоєння соціальних та індивідуальних базових цінностей, що безпосередньо впливають на успішність життя особистості; вона є інтеграційною якістю та поєднує у собі мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та емоційно-почуттєвий компоненти й визначає та зумовлює здатність людини орієнтуватися в сучасному соціокультурному просторі і включатися у взаємодію з іншими членами суспільства.

Згідно з Н. Волковою, ЗК включає такі здатності: аналіз та оцінювання досягнень національної та світової культури; застосування засобів міжкультурної взаємодії; володіння рідною та іноземними мовами та культурними мовленнєвими моделями; ситуативно доречне використання національної символіки; збереження та примноження індивідуальних, національних та загальнолюдських цінностей; толерантності та поваги до різних культур (Волкова, 2006: 36).

Розглянемо експериментальне дослідження, яке було проведено на базі Одеської національної академії харчових технологій серед 320 студентів I та II курсів технічних спеціальностей таких напрямів підготовки: «Комп'ютерні системи та програмна інженерія в автоматизації», «Робототехнічні системи зі штучним інтелектом», «Електромеханіка» факультету комп'ютерних систем та автоматизації; «Комп'ютерні науки», «Комп'ютерна інженерія» факультету комп'ютерної інженерії, програмування та кіберзахисту; «ІТ-конструктор обладнання», «Енергетична безпека», «Компресори, пневмоагрегати та вакуумна техніка» факультету низькотемпературної техніки та інженерної механіки. Педагогічний експеримент проходив у два етапи (констатувальний та формувальний).

Під час констатувального етапу експерименту було встановлено, що значна частина студентів мала недостатній рівень загальнокультурної компетентності (низький рівень мали 33%, середній – 58% і високий – 9% опитуваних), причому наявність загальнокультурних компетенцій не завжди усвідомлювалася студентами. Після опрацювання відповідей респондентів виявлено характерну особливість: багато студентів не прагнули до особистісного самовдосконалення, самовиховання, не відчували потреби у формуванні ЗК, а залишалися споживачами навчального матеріалу, що надавався викладачами, не виходячи за рамки програми.

У ході аналізу результатів опитування виявлено такі недоліки: відсутність чіткого уявлення про структуру та сутність ЗК, цілісного системного підходу до проблеми її формування; обмежений діапазон можливостей самореалізації особистості; нерозробленість організаційних форм і технологій формування цього феномена. Це дало змогу дійти таких висновків: формування загальнокультурної компетенції студентів здійснюється стихійно; цей процес необхідно систематично і цілеспрямовано вдосконалювати; студенти потребують оперативної і конкретної науково-практичної підтримки.

Дидактичний комплекс формування ЗК передбачав наявність таких компонентів: змістовного (знання національно-культурних особливостей і реалій англійських країн); діяльнісного (рівень практичного володіння мовою); комунікативного (володіння способами взаємодії з оточуючими людьми); інтеркультурного (включення міжкультурної комунікації, прийняття загальнолюдських цінностей і відмінностей сучасного полікультурного світу); емоційного (позитивне ставлення до явищ з погляду соціальних і особистісно значущих цінностей). Він включав: традиційні практичні заняття, де використовувалися навчально-мовленнєві та проблемні ситуації, прийоми візуалізації й естетичного впливу на студентів (ділові рольові ігри, дискусії, круглі столи, аналіз конкретних ситуацій, зустрічі з носіями іншомовної культури, реальне спілкування іноземною мовою, лінгвістичні конкурси тощо); орієнтацію студентів на соціально цінні, гуманістичні мотиви майбутньої професійної діяльності; ставлення викладача до студента як до рівноправного партнера в міжособистісному і педагогічному спілкуванні; створення емоційно сприятливої атмосфери заняття; моделювання ситуацій успіху як засобу розвитку мотивації та самовиховання у рамках розвитку ЗК; використання різних видів самостійної роботи: виконання навчальних, тренувальних, пошукових, творчих завдань; знаходження, формулювання та розроблення студентами індивідуальних варіантів вирішення загальнокультурних проблем; упродовження особистісно-орієнтованих технологій формування ЗК (структурно-логічних, ігрових, тренінгових, діалогових та ін.).

Формами організації навчального процесу були: кейс-метод, групова робота, інтерактивні програми, квести, майстер-класи, творчі майстерні, індивідуальні заняття, колективні творчі вправи (брейн-ринг, мозковий штурм); вправи на згуртування; тренінги на розвиток креативності та засвоєння культурних цінностей.

Аналіз формування ЗК із використанням інформаційних технологій, а саме пошук необхідної інформації в електронних бібліотеках і серверах із застосуванням мережі Інтернет, дав змогу встановити, що найбільш інтенсивно вона формується під час виконання проблемно-ситуаційних вправ, залучення студентів до науково-експериментальної роботи, розроблення проєктів, підготовки виступів на конференціях, роботи наукових клубів, гуртків.

Така діяльність підвищує професіоналізм студентів, спонукає до пізнавальної активності, сприяє кращому засвоєнню методів роботи з інформацією, формує самостійність, відповідальність, здатність вирішувати проблемні ситуації, оцінювати накопичений досвід.

Зупинимося детальніше на деяких видах завдань, що виконували студенти під час другого – формувального – етапу нашого експерименту. Одним із творчих видів позааудиторної роботи, яка мала на меті самостійне опанування реалій ЗК, були міні-конкурси англійською мовою різних напрямів. Вони створювали середовище для практичної реалізації знань, які студенти отримували на практичних заняттях з іноземної мови.

У процесі опанування ЗК важлива роль відводилася написанню культуроспрямованого есе, метою якого було підвищити мотивацію учнів до вивчення англійської культури, вдосконалити знання орфографічних, лексичних і граматичних норм англійської мови і правильно використовувати їх у письмовій комунікації. З метою навчитися ситуативно доречно, аргументовано та ясно будувати письмове спілкування іноземною мовою студенти мали підготувати конкурсне есе англійською мовою на одну із запропонованих культурознавчих тем, наприклад: *Culture. Its Essence and Meaning; Diversity of Culture Types; Communication and Behaviour Culture; Distinctive Features of Modern European, Asian and American Culture* та ін.

Робота повинна була містити авторську точку зору з опорою на факти суспільного-культурного життя й особистий соціально-культурний досвід. Під час підведення підсумків ураховувалися чіткість структури, логічність, узгодженість ключових тез і тверджень, грамотність, дотримання мовних норм, різноманітність лексичного наповнення.

Наступний вид лінгвістичного конкурсу – переклад культурознавчого тексту з іноземної мови рідною. У цьому виді роботи відбувалося формування таких загальнокультурних компетенцій, як володіння культурою мислення, здатність до

узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постанови мети і вибору шляхів її досягнення. Студентам пропонувався науково-популярний автентичний текст культурознавчого характеру обсягом до 3 тис друківаних знаків, який їм слід було перекласти, не допускаючи порушення норм як вихідної мови, так і мови перекладу, намагаючись дотримуватися повної жанрової стилістичної відповідності оригіналу. Серед запропонованих текстів були такі: *Problems of the Modern Youth Culture; Cultural Values; The Elite Culture; Prospects for the Folk Culture Development* тощо.

Під час підведення підсумків конкурсу оцінювалися коректність тексту перекладу, його відповідність нормам української мови, ступінь близькості до змісту оригіналу, якість мовленнєвого оформлення, здатність тексту перекладу досягти мети, поставленої автором вихідного тексту.

Для розвитку навичок усного мовлення студентам із високим рівнем володіння англійською мовою пропонувалося взяти участь у міні-конференції «Культура англійських країн». Згідно з тематикою конференції, студенти готували доповіді іноземною мовою у формі презентації. За три дні до призначеної дати проведення заходу вони представляли її іншим учасникам із метою вивчення лексики і знайомства з темою. У день проведення за жеребом визначалася пара, що складається з доповідача і перекладача. Доповідь супроводжувалася послідовним перекладом, який виконувався під час пауз між промовою доповідача. Темі доповідей були такими: *English Traditions; English Holidays; British English; London and Its Culture; London Markets; Sport in the UK; English Borrowings in Ukrainian; Ukrainian and British Cultural Relationships*.

Конкурсні матеріали оцінювалися за такими критеріями: відповідність доповіді заявленій тематиці; розкриття теми; структурування та логічна послідовність викладу матеріалу; ораторські здібності автора; знання мовних норм (адекватність вибору мовних засобів, різноманітність лексичного наповнення, дотримання норм вимови); вміння виконати адекватний переклад усного тексту з дотриманням норм мови перекладу. У контексті даного заходу студент повинен був показати навички володіння культурою мислення, вміння узагальнювати, аналізувати, вміло сприймати й обробляти інформацію, правильно ставити мету і вибирати шляхи її досягнення.

Як ще один вид позааудиторної роботи студенти мали створити мультимедійну презентацію англійською мовою із запропонованої культурознавчої теми, наприклад: *The Role of Culture in the*



*British Character Formation; Nationalism and Its Influence; Seven Wonders of the World; The Influence of Multimedia Technologies on a Society Life; Moral and the Crisis of Culture; Technical Culture* тощо. Конкурс передбачав максимальну активність учнів у процесі роботи над презентацією й уміння правильно організувати свою пошукову діяльність. Під час створення презентації відбувалося зміщення значущості різного виду вправ у бік розумової діяльності, яка безпосередньо пов'язана з певним володінням мовленнєвими засобами передачі культурних реалій. Студенти мали показати вміння працювати з інформацією, текстом, робити аналіз, узагальнювати, формулювати висновки та навички ведення культуроспрямованої дискусії і викладати свою точку зору.

Організація даного виду роботи допомагає також вирішити такі завдання, як розвиток творчої активності учнів під час вивчення іноземних мов; удосконалення фонетичних, лексичних і граматичних знань англійської мови і правильне використання їх у мовленні; вміння аналізувати і порівнювати особливості англійської та української культур під час створення мультимедійної презентації.

Конкурсні матеріали оцінювалися за такими критеріями: відповідність презентації заявленій тематиці; розкриття теми; структурування і логічна послідовність викладу матеріалу; ораторські здібності автора; дотримання мовних норм, адекватність вибору засобів, різноманітність лексичного та культурознавчого наповнення.

Позааудиторна робота була спрямована на те, щоб у студента академії розвивалися вміння вчитися, пояснювати явища культурної дійсності, їх сутність, причини та взаємозв'язок; орієнтуватися у ключових проблемах сучасного культурного життя англійських країн, у світі духовних цінностей, що відображають різні культури і світогляди, а також вирішувати проблеми, загальні для різних видів професійної діяльності (комунікативні, пошуку і аналізу інформації, прийняття рішень, організації спільної праці та багато інших). Усе це сприяло формуванню ЗК, що передбачало розширення культурного кругозору, ерудиції, творчої активності, естетичних смаків; допомагало набуттю знань щодо культури англійських країн і крізь призму цих знань – активному засвоєнню своєї культури.

Наступним методом, що застосовувався у самостійній діяльності студентів, був метод проєкту. Він розвиває творчу ініціативу і мотивує до самовдосконалення у процесі навчання, допомагає знайти способи, шляхи розвитку індивідуаль-

ності мислення і вчить не просто запам'ятовувати та відтворювати знання, а розвивати вміння імплементувати ці знання на практиці. Проєктування дає можливість студентам організувати партнерську взаємодію, співвіднести загальні культурні уявлення, отримані в ході навчання, з реальним життям носіїв англійської мови, а також із важливими культурними подіями, що відбуваються в масштабах міста, області, країни, світу в цілому.

Процес творчої роботи починався з вибору проблеми, з визначення мети і структури, яка мала кілька стадій: аналіз, формулювання задуму, цілі проєкту: констатації його ідеї, конкретизації проблеми, переведення її в серію завдань. На даному етапі проходило формування таких загальнокультурних компетентностей, як володіння культурою мислення, здатність до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановки мети і вибору шляхів її досягнення. Під час рефлексії проходило обговорення проєкту, робилися висновки, висувалися нові проблеми дослідження, оцінювався досягнутий результат. Теми проєктів були такими: *Culturology as a Science; Culture in the Modern Sense; The Phenomenon of Subculture; Youth Culture of the New Century; Culture and Anti-culture: Two Approaches; Functional Analysis of Culture* та ін. Використання цього методу на заняттях дало змогу вирішити відразу кілька завдань: оцінити та підвищити рівень розвитку ЗК; виявити ступінь володіння предметними та міжпредметними знаннями й уміннями; простимулювати мотивацію до вивчення предмета через використання різних форм діяльності; сформулювати здатність самостійно здобувати знання і вибирати способи, що дають змогу результативно діяти в нестандартних ситуаціях.

Аналіз результатів формувального експерименту показав таке: показник володіння загальнокультурною компетентністю у студентів зріс; на низькому рівні залишилися 14% респондентів (33% – на початку експерименту), середній рівень виявився у 66% опитуваних, високий рівень – у 20% учнів.

Отримані дані свідчать про ефективність запропонованої методики, що сприяє формуванню ЗК. Студенти усвідомили її важливість і стали прагнути до особистісного самовдосконалення, що проявлялося в підвищенні їхньої активності на заняттях, зростанні зовнішньої і внутрішньої мотивації до навчальної успішності та культури спілкування у цілому.

**Висновки.** Спрямованість навчання на формування загальнокультурної компетентності студентів технічних спеціальностей у процесі вивчення

гуманітарних дисциплін, а саме іноземної (англійської) мови, дає змогу: оновити весь навчально-виховний процес із необхідністю активізації проведення різних позааудиторних заходів; посилити практичну спрямованість навчання з використанням ситуативних і вирішенням конкретних практичних завдань за допомогою інформаційних технологій; наблизити зміст предметного навчання до повсякденного культурного життя і його реальних проблем; розширити роль навчального процесу в підготовці студентів до майбутньої професійної міжкультурної діяльності; підвищити ступінь мотивації у студентів до наукового пошуку, здатність відстоювати свою точку зору, вміння вести доказову бесіду, гармонізувати соціально-культурні відносини; збільшити частку індивідуальної самоосвіти з перенесенням акцентів на використання різних способів роботи з інформацією; зробити працю викладача більше як організатора самостійного освітнього процесу.

У підсумку можна сказати, що загальнокультурна компетентність проходить через усе життя випускника будь-якого загальноосвітнього закладу, і її формування є необхідною умовою поліпшення якості освіти, оскільки відображає її сучасні тенденції розвитку і сприятливо позна-

чається на підвищенні конкурентоспроможності наших випускників на ринку праці та під час їх влаштування на роботу. Процес формування ЗК залежить від підготовленості самого викладача, напрацьованого ним дидактичного матеріалу, вміння застосовувати різні педагогічні технології, використання варіативних, у тому числі й комп'ютерних, способів контролю. Це вимагає постійного самовдосконалення, що створює певну напругу і труднощі та представляє професійний інтерес.

На підставі аналізу умов формування загальнокультурної компетентності можна дати такі рекомендації щодо коригування навчально-виховного процесу викладання іноземної (англійської) мови в технічному вищому навчальному закладі: активніше проводити роботу в науково-практичних гуртках, на семінарах і конференціях; ефективніше використовувати можливості інформаційних технологій із розроблення спеціального культурознавчого дидактичного матеріалу; вести підготовку самого викладацького складу для застосування новітніх мультимедійних засобів, сучасних методів інтерактивного навчання для оволодіння загальнокультурними навичками на високому рівні.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Київ : К.І.С. 2004. С. 47–52.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник. Київ : Академія, 2006. 480 с.
3. Карпов А. В. Рефлексивність як психічна властивість і методика її діагностики. *Психологічний журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 25–33.
4. Семиченко В. А. Проблеми мотивації поведінки та діяльності людини. Модульний курс психології. Київ : Міленіум, 2004. 521 с.

#### REFERENCES

1. Bibik, N. M. (2004). *Kompetentnisnyj pidkhd: refleksyvnyj analiz zastosuvannja*. [Competent approach: a reflexive analysis of application]. Kyiv. Vid-vo K.I.S. pp. 47–52 [in Ukrainian].
2. Volkova N. P. 2006. *Profesi'jno-pedagogi'chna komuni'kaczi'ya* [Professional pedagogy communication]. [Navchal'nij posi'bnik]. Ki'yiv: VCz "Akademi'ya". 480 p. [In Ukrainian].
3. Karpov A. V. 2003. *Refleksivnost' kak psikhicheskoe svojstvo I metodika ee diagnostiki*. [Reflection as a psychological feature and methods of its diagnostic]. V: *Psikhologicheskij zhurnal*. T. 24. # 5. pp.25-33. [In Ukrainian]
4. Semichenko, V. A. (2004). *Problemy motivatsii povedeniya i deyatelnosti cheloveka*. Modulnyy kurs psikhologii. [Problems of motivation of behavior and activity of the person. Modular psychology course]. Kyiv. Izdatel'tvo Millenium. 521 p. [in Ukrainian].

УДК 378.6:355.23(477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208755>

**Василь ОЛЛО,**

*orcid.org/0000-0003-1799-2299*

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри продовольчого та речового забезпечення (ПРЗ) Військової академії (м. Одеса) (Одеса, Україна) ollovp@gmail.com*

**Ольга САКНО,**

*orcid.org/0000-0003-4672-6651*

*кандидат технічних наук, доцент кафедри експлуатації та ремонту машин ДВНЗ «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури» (Дніпро, Україна) olga.sakno@gmail.com*

**Віктор ОЛЕХНОВИЧ,**

*orcid.org/0000-0001-6114-8154*

*начальник кафедри продовольчого та речового забезпечення (ПРЗ) Військової академії, (м. Одеса) (Одеса, Україна) ovd-odessa@ukr.net*

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

*Професійна підготовка майбутніх офіцерів у військових вищих навчальних закладах України повинна бути зорієнтована на підготовки конкурентоспроможного фахівця, здатного діяти у сучасних плінних умовах. Відповідно до зазначених умов, виникає потреба у розробленні та застосуванні інноваційних технологій до проектування змісту підготовки майбутніх офіцерів відповідних військових кафедр. Набуває першорядного значення, що напряму стосується національної безпеки України, оскільки діяльність істотно впливає на бойову готовність військових частин і підрозділів.*

*У статті розкрито можливості використання інноваційних технологій навчання у підготовці конкурентоспроможних офіцерів у військових вищих навчальних закладах. Актуалізовано питання необхідності розроблення та використання інноваційних технологій навчання у закладах військової вищої освіти під час процесу підготовки майбутніх офіцерів; висвітлено низку окремих видів інноваційних технологій та специфіка застосування під час підготовки майбутніх офіцерів: електронне (E-learning) та мобільне (M-learning) навчання, особливості базових принципів їх застосування.*

*Розкрито зміст електронного навчально-методичного комплексу дисципліни як основного структурного компонента інформаційно-методичного забезпечення професійної підготовки та визначено роль майбутніх офіцерів у військовому вищому навчальному закладі у сучасних умовах.*

*Визначено роль технології проблемного навчання (problem-based learning) щодо застосування одного з дієвих напрямів під час розв'язання проблеми надмірної самостійної роботи курсантів військових вищих навчальних закладів. Висвітлено специфіку та основні принципи застосування напрямів; визначено труднощі, що виникають під час упровадження означеної технології у систему професійної підготовки майбутніх офіцерів військового вищого навчального закладу. Встановлено, що ядром проблемного навчання є проблемна ситуація пізнавального напрямку, а саме курсанту недостатньо наявних знань щодо виконання теоретичного та практичного завдання впродовж суб'єктивної потреби, відповідно до новітніх знань, що стимулює пізнавальну активність.*

***Ключові слова:** конкурентоспроможність, майбутні офіцери, інноваційні технології, професійна підготовка.*

**Vasyl OLLO,**

*orcid.org/0000-0003-1799-2299*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Food and Material Supply of Military Academy (Odessa) (Odessa, Ukraine) ollovp@gmail.com*

**Olha SAKNO,**  
 orcid.org/0000-0003-4672-6651  
 Candidate of Technical Sciences,  
 Associate Professor of the Department  
 of Operation and Maintenance of Machines  
 of the Prydniprovsk State Academy  
 of Civil Engineering and Architecture  
 (Dnipro, Ukraine) olga.sakno@gmail.com

**Viktor OLEKHNOVYCH,**  
 orcid.org/0000-0001-6114-8154  
 Head of the Department  
 of Food and Material Supply  
 of Military Academy (Odessa)  
 (Odessa, Ukraine) ovd-odessa@ukr.net

## INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS MEANS OF FORMING THE COMPETITIVENESS OF FUTURE OFFICERS IN THEIR TRAINING

*The professional training of future officers in higher military educational establishments of Ukraine should be oriented towards the training of a competitive specialist capable to act in the current conditions. In such circumstances, there is a need to develop and apply innovative technologies in the content of training of future officers in military departments. This is of paramount importance and directly relevant to Ukraine's national security, as their activities can significantly affect the combat readiness of military units and units.*

*The article shows the possibilities of using the innovative training technologies in the process of training of future officers in higher military educational establishments; the need to develop and utilize new training technologies in higher education institutions in the training of future officers, and described the objective reasons for this. A number of specific types of innovative technologies and specifics of their application in the training of future officers, such as e-learning and mobile (M-learning) training, features, basic principles of their application are highlighted.*

*The content of the electronic training and methodological complex of discipline as the main structural component of the informational and methodological support of the future officer's professional training in a higher military educational institution is revealed and its role in the training of future officers in modern conditions is defined.*

*The role of problem-based learning or problem-based learning technology is characterized as one of the effective approaches to solving the problem of over-independent work of students of higher military educational institutions; the specifics and basic principles of its application are explained; identified the difficulties encountered in the process of the specified technology in the system of training of future officers in a higher military educational establishment. It is established that the core of problem learning is the problem situation as a cognitive situation, in which the student lacks the available knowledge to perform a theoretical and practical task, which gives rise to his subjective need for new knowledge, stimulates cognitive activity.*

**Key words:** competitiveness, future officers, innovative technologies, training.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах під час проведення операції Об'єднаних сил на Сході України, впровадження соціально-політичної, економічної та освітньої реформ виникає необхідність реформування системи військової освіти з метою орієнтації щодо професійної підготовки майбутніх офіцерів, здатних діяти у складних та мінливих ситуаціях. Важливе місце у Збройних силах України (ЗСУ) займає офіцерський склад, тому актуалізація питання ефективної професійної підготовки офіцерських кадрів є пріоритетною щодо забезпечення обороноздатності держави.

Практика засвідчує, що більшість резервістів, призваних у лави ЗСУ, не володіє достатнім рівнем знань, умінь та навичок, необхідних для виконання професійних обов'язків під час ведення

бойових дій. Виникає необхідність належної професійної підготовки на військових кафедрах майбутніх офіцерських кадрів та наявних у ЗСУ резервістів шляхом застосування адаптивних, проєктних, інноваційних технологій та методичних розробок щодо сприяння та поліпшення професійної підготовки конкурентоспроможного офіцера. Це передусім стосується національної безпеки країни, оскільки підготовка офіцерів під час бойових дій істотно впливає на бойову готовність ЗСУ.

**Аналіз досліджень.** Проблеми аналізу та впровадження інноваційних технологій та методик навчання у професійній освіті перебуває у колі наукового інтересу сучасних науковців, серед яких – Г. Єльнікова, О. Локшина, О. Овчарук,

Л. Парашенко, Л. Петренко, О. Пометун, В. Радкевич, О. Савченко, Л. Сущенцева, В. Ягупов та ін. Відповідне дослідження здійснюється завдяки науковій діяльності В. Байденко, М. Козяра, В. Кременя, А. Кузьмінського, О. Ляшенко, О. Пехоти, О. Шестопалюк, О. Щербакта ін., які вивчають особливості використання інноваційних технологій у навчальному процесі вищої школи. Проте не всі проблеми вирішено.

**Мета статті** – здійснення аналізу щодо можливості використання інноваційних технологій під час навчального процесу підготовки конкурентоспроможних майбутніх офіцерів військового вищого навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідність розроблення та використання інноваційних технологій під час навчального процесу у військовому вищому навчальному закладі щодо підготовки майбутніх офіцерів пов'язана з об'єктивними причинами:

– здебільшого у військовому вищому навчальному закладі впроваджено практику жорсткої прив'язки курсанта територіального перебування протягом усього освітнього періоду навчання. Водночас в умовах сьогодення, а саме подій на Донбасі, виникає необхідність у забезпеченні мобільності курсанта, створення умов, використання власного та набуття професійного досвіду у реальних умовах бойових дій;

– наявна практика фіксованого контролю знань курсанта здійснюється один раз на семестр. Проте в умовах підготовки конкурентоспроможності професійного офіцера необхідно, крім поточного когнітивного моніторингу й контролю рівня знань, визначення та зміцнення рівня сформованості практичних навичок. Інакше кажучи, не варто зводити навчальний процес до елементарного заучування інформації під час контролю, не втрачаючи сенс. Варто поєднувати теоретичну та практичну підготовку у військовому вищому навчальному закладі, тобто забезпечити можливість практичного відпрацювання засвоєних в умовах аудиторії знань. Виникає необхідність у запровадженні інноваційних методичних розробок, відповідно до моніторингу та оцінювання знань, умінь та навичок курсантів. Технології асинхронного навчання передбачають поєднання синхронних та асинхронних технологій методичного навчання. Навчальними планами освітньої програми щодо підготовки офіцерів чітко передбачається термін, відведений стосовно аудиторної галузі, що включає очне й заочне навчання та припускає впровадження в освітній процес лекційних, практичних та групових занять, семінарів, модульного контролю, диференційного заліку,

іспитів та державної атестації щодо використання дистанційного, самостійного й індивідуального освітнього процесу.

Зазначимо, що не менше 2/3 навчального часу передбачається для самостійного навчання курсантів, що означає асинхронне навчання. Виникає логічне питання: як курсант – майбутній офіцер навчається у відповідний період? Виникнення обставин щодо технологій самостійного навчання, а також поліпшення рівня освітніх знань курсанта, отриманих у контексті асинхронного навчання. Використання інноваційних технологій, методичних розробок стосовно організації самостійного навчання курсантів, збільшується тенденція до підвищення рівня якості освітнього процесу щодо забезпечення можливості спілкування з викладачем.

Часткове вирішення означених вище причин та підвищення якості навчання дають змогу впровадження інноваційних технологій навчання й освітніх технологій: e-learning (електронне навчання) та m-learning (мобільне навчання).

Електронне навчання (e-learning) – система електронного навчання, синонім термінів «електронне навчання», «дистанційне навчання», «навчання з використанням комп'ютера», «мережне навчання», «віртуальне навчання за допомогою інформаційних та електронних технологій».

Мобільне навчання (m-learning) – відповідний процес залучення знань стосовно мобільних пристроїв; головний принцип – навчання у будь-якому місці, у зручний час, що є надзвичайно важливим для сучасної молоді. С. Терещук визначає мобільне навчання як використання мобільної технології у навчальному процесі (Терещук, 2015). M-learning – використання мобільних і портативних ІТ-пристроїв, зокрема кишенькових комп'ютерів PDA (Personal Digital Assistants), мобільних телефонів, ноутбуків та планшетних ПК під час навчального процесу.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що використання електронного та мобільного навчання під час підготовки майбутніх офіцерів є необхідною передумовою щодо досягнення навчальної мети та засобом, що дає змогу організації та забезпечення мобільними засобами курсантів військового вищого навчального закладу відповідного професійного та військового профілю, використовуючи зарубіжний досвід та практику щодо залучення необхідності впровадження у професійну підготовку майбутніх офіцерів електронного та мобільного навчання (Гапєєва, 2010: 247).

Застосування електронного та мобільного навчання під час підготовки майбутніх офіцерів сприяє:

– організації навчального процесу у сучасній військовій вищій школі з урахуванням сучасних поглядів під час збройної боротьби;

– інтеграції традиційних педагогічних та комп'ютерних технологій у освітньому процесі;

– модернізації комп'ютерних моделей навчання та реалізації можливості застосування у навчальному процесі військового вищого навчального закладу;

– забезпеченню навчальної та професійної мобільності курсантів під час набуття професійної підготовки у військовому вищому навчальному закладі (Слозанська, 2015);

– налагодженню ефективного моніторингу, оцінювання рівня теоретичних знань та вимірювання практичних знань, умінь та навичок курсантів військового вищого навчального закладу;

– організації асинхронного навчання та оцінці якості знань, отриманих під час реалізації.

Керівництво Збройними силами України під час плінних інформаційних змін залежить від поглядів щодо застосування військових формувань відповідно до характеру сучасних війн та збройних конфліктів. Інформатизація військової освіти передбачає реалізацію системи заходів, що дає змогу:

– внесення суттєвих негайних змін у психолого-педагогічних аспектах освітнього процесу;

– розширення можливостей щодо подання навчальної інформації та підсилення мотивації стосовно освітнього процесу;

– залучення майбутніх офіцерів у навчальний процес щодо засвоєння знань, умінь та навичок;

– розширення комплексу навчальних завдань;

– посилення моніторингу та контролю діяльності майбутніх офіцерів і забезпечення гнучкості управління освітнім процесом;

– формування у майбутніх офіцерів здатності щодо рефлексії та відтворення реальної практичної ситуації завдяки використанню мультимедійних засобів (Гапеєва, 2008: 52).

Електронне та мобільне навчання у військовому вищому навчальному закладі передбачає використання сучасних інформаційних технологій. Протягом останнього періоду під час освітнього процесу у військовому вищому навчальному закладі ЗСУ популярністю користується електронний навчально-методичний комплекс дисципліни (ЕНМК).

Електронний навчально-методичний комплекс (ЕНМК) дисципліни є основним структурним компонентом інформаційно-методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього офіцера у військовому вищому навчальному закладі. Метою ЕНМК є:

– формування, вдосконалення та підтримка на належному рівні знань, умінь та навичок, визначених кваліфікаційними вимогами до підготовки майбутніх офіцерів в умовах, аналогічних штатним;

– формування готовності до застосування знань, отриманих з інших навчальних дисциплін, у контексті службової та бойової діяльності;

– демонстрація можливих екстремальних та нестандартних ситуацій у повсякденних та бойових умовах;

– моніторинг, контроль та відновлення рівня знань, умінь та навичок (Гапеєва, 2011: 335).

ЕНМК дає змогу:

– забезпечення дистанційного навчання майбутніх офіцерів в умовах військового вищого навчального закладу, поєднання теоретичної підготовки та формування практичних навичок;

– забезпечення можливості щодо академічної, професійної та соціальної мобільності курсантів.

Означений комплекс дає змогу: ефективно управляти діяльністю майбутнього офіцера під час вивчення навчальної дисципліни; стимулювати та мотивувати навчально-пізнавальну діяльність курсанта; раціональне комбінувати, впроваджувати різні технології, методи та форми освітньої діяльності з урахуванням дидактичних особливостей кожної з них; забезпечити організацію віртуальних семінарів із залученням інформаційних технологій.

Застосування проблемного навчання або технології проблемного навчання (problem-based learning) дає змогу розв'язувати проблему надмірної самостійної роботи курсантів військових вищих навчальних закладів.

Як один із методів навчальної діяльності проблемне навчання ґрунтується на самостійній пізнавальній діяльності слухачів (Лернер, 1974: 175); отриманні учнями певних знань і вмінь шляхом вирішення теоретичних і практичних проблем (Оконь, 1988: 101); об'єднує різноманітні методи навчання; є розвиваючим за своєю суттю (Махмутов, 1975: 79).

Суттєвий внесок у розроблення концепції проблемного навчання здійснив Дж. Брунер, що запровадив ідею структурування навчального матеріалу і домінування ролі інтуїтивного мислення в процесі засвоєння нових знань (Брунер, 1977: 296). Натомість А. Матюшкін досліджував можливості використання проблемних ситуацій у навчальному процесі, які можуть активізувати процес засвоєння знань (Матюшкін, 2003: 542).

Аналітика наукових праць вищезазначених учених дає змогу стверджувати, що проблемне навчання – це така організація освітнього процесу, що передбачає створення викладачем

проблемних ситуацій та організацію активної самостійної діяльності курсантів щодо їх вирішення. Характерним для проблемного навчання є те, що знання й способи діяльності даються не у готовому вигляді, не супроводжуються інструкціями (Смульсон, 2019: 258). Означений підхід стимулює освітній процес і підвищує загальну активність студентів, формує пізнавальну здатність та допомагає долати пізнавальні труднощі (Денисюк, 1976: 32).

На думку низки науковців, характерними рисами проблемного навчання є:

- формування самостійності;
- активізація пізнавальної діяльності;
- доведення й обґрунтування особистих підходів до діяльності;
- сумісна дослідницька робота;
- творчий підхід до діяльності;
- розмірковування як із боку викладача, так і з боку студента (Моляко, 1983: 55).

Основними принципами проблемного навчання є:

- перестановка етапів (спочатку дається проблемна ситуація, потім здійснюється пошук матеріалу для її розв'язання);
- дослідження (під час вирішення проблемної ситуації використовують аналіз, синтез, порівняння тощо);
- вмотивована активність (проблемні ситуації мають урахувати інтереси, бажання студентів);
- самостійність, творчість, самоуправління (знання отримуються самостійно);
- проблемна наочність (використання під час розв'язання завдань схем, планів, малюнків тощо).

Ядром проблемного навчання є проблемна ситуація як пізнавальна ситуація, за якої студентові недостатньо наявних знань для виконання теоретичного та практичного завдання, що породжує його суб'єктивну потребу в нових знаннях, стимулює пізнавальну активність (Смирнов, 2003: 250).

Використання проблемного навчання у системі професійної підготовки майбутніх офіцерів супро-

воджується застосуванням різноманітних методів, основними з них є: показовий, частково-пошуковий, діалогічний, дослідницький, евристичний та програмований (Романюк, Богайчук, 2011: 49).

Водночас проблемне навчання має низку труднощів, основними серед яких є: підбір проблемних завдань відповідно до вимог навчального предмету з урахуванням інтересів студента; опора на знання, якими вже володіє студент на момент подання проблемного завдання; урахування рівня складності проблемних завдань; орієнтація на професійне мислення під час вибору проблемних завдань; отримання комплексного обсягу знань відповідно до навчальних програм і планів (Виготський, 1982: 453).

**Висновки.** Отже, досвід упровадження інноваційних технологій навчання у системі професійної підготовки майбутніх офіцерів військових вищих навчальних закладів свідчить, що їх застосування сприяє вдосконаленню методики викладання навчальних дисциплін та розумінню змісту; забезпечує можливість поєднання теоретичного навчання та відпрацювання практичних умінь, знань та навичок; сприяє мобільності студентів; дає змогу здійснювати моніторинг та контроль якості професійної підготовки, а головне – апробація асинхронного навчання дає змогу вирішити проблему надмірної самостійної роботи курсантів військових вищих навчальних закладів.

Встановлено, що окремі інноваційні технології навчання можливо успішно використовувати в межах наявної системи навчання студентів вищих військових навчальних закладів без докорінної перебудови системи їхньої професійної підготовки.

Перспективою подальших досліджень стосовно питань особливостей використання інноваційних технологій освітнього процесу у системі професійної підготовки майбутніх офіцерів є вивчення психологічних аспектів формування професійної компетентності сучасного фахівця військового профілю.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. Москва : Прогресс, 1977. 413 с.
2. Виготський Л. С. Проблема воли и ее развитие в детском возрасте : собрание сочинений. Москва : Педагогика, 1982. Т. 3. С. 452–455.
3. Гапеева О. Л. Аналіз основних тенденцій управління збройними силами в інформаційну епоху. *Третя Всеукраїнська науково-технічна конференція «Перспективи розвитку озброєння і військової техніки Сухопутних військ»*, м. Львів, 13–14 квітня 2010 р. Львів, 2010. 247 с.
4. Гапеева О. Л. Застосування web-quest технологій у навчальному процесі студентів за програмою офіцерів запасу. *Вісник ЛНУТУ*. 2011. Вип. 21.1. С. 335–340.
5. Денисюк А. С. Пошукова ситуація на уроках. *Науковий вісник*. 1976. № 4. С. 31–37.
6. Лернер И. Я. Проблемное обучение. Москва : Знание, 1974. 274 с.
7. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество : учебное пособие. Москва : Моск. психол.-соц. ин-т, 2003. 720 с.

8. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении : учебное пособие. Москва : Педагогика, 1972. 208 с.
9. Махмутов М. И. Проблемное обучение : учебное пособие. Москва : Просвещение, 1975. 175 с.
10. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач : учебное пособие. Киев : Рад. школа, 1983. 96 с.
11. Оконь В. Основы проблемного обучения : учебное пособие. Москва : Просвещение, 1988. 184 с.
12. Пасмор Н. Деякі питання формування і розвитку електронного навчального середовища ВВНЗ. *Вища школа*. 2008. № 8. С. 49–54.
13. Романюк І. М., Богайчук В. Ж. Проблемне навчання – один із ефективних методів пошукової пізнавальної діяльності курсантів (слухачів). *Вісник Національного університету оборони України*. 2011. № 6(25). С. 47–55.
14. Слозанська Г. Особливості академічної мобільності у вищих навчальних закладах. *Social Work and Education*. 2015. № 2(1). С. 82–88.
15. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учебное пособие. Москва : Академия, 2003. 302 с.
16. Смутьсон М. Л. Развитие взрослой личности в современном транзитивном мире. *Актуальные проблемы психологии*. 2019. Т. VIII. Вып. 10. С. 257–268.
17. Терещук С. І. Технологія мобільного навчання: проблеми та шляхи вирішення. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. Вып. 138. С. 178–180.

## REFERENCES

1. Bruner Dzh. (1977). *Psykholohyia poznanyia. Za predelamy neposredstvennoi ynformatsyy*. per. s anhl. [The psychology of knowledge. Beyond the direct information]. Moscow: Prohress, (pp. 413). [in Russian].
2. Vyhotskyi L. S. (1982). Problema voly u ee razvytye v detskom vozraste: sobranie sochyneni. [Will problem and its development in childhood: a collection of composition]. Moscow: Pedagogy, (Vols 3), (pp. 452-455). [in Russian].
3. Hapeieva O.L. (2010). Analiz osnovnykh tendentsii upravlinnia zbroinymy sylamy v informatsiinu epokhu. Tretia Vseukrainska naukovo-tekhnichna konferentsiia "Perspektyvy rozvytku ozbroiennia i viiskovoi tekhniki Sukhoputnykh viisk" 13-14.04.2010, [Analysis of the main tendencies of the Armed Forces management in the information period: The Third All-Ukrainian Scientific and Technical Conference "Prospects of the Army Arms and Military Equipment Development" 13-14 april 2010]. Lviv : (pp. 247). [in Ukrainian].
4. Hapeieva O.L. (2011). Zastosuvannia web-quest tekhnolohii u navchalnomu protsesi studentiv za prohramoiu ofitseriv zapasu. *Visnyk LNTU*. 2011. vypusk 21.1., [Application of web-quest technologies in the educational process of students on the program of career reserve officer: LNTU Bulletin, 2011. issue 21.1.], (pp. 335-340). [in Ukrainian].
5. Denysiuk A.S. (1976). Poshukova sytuatsiia na urokakh. *Naukovyi visnyk No4, Kyiv: Poch. shkola*, [Lesson search situation: Scientific Journal No.4, Kyiv: Primary School], (pp. 31-37). [in Ukrainian].
6. Lerner Y. Ya. (1974). *Problemnoe obuchenye*. [Problems with education]: Moscow: Knowledge: (pp. 274). [in Russian].
7. Matiushkyn A. M. (2003). *Myshlynye, obuchenye, tvorchestvo: uchebnoe posobyе*. Moskva: Yz-vo Mosk. Psykhol-sots. yn-ta, [Thinking, learning, creativity: a textbook.-Moscow: Publishing House Moscow Psychological-Social Institute], (pp. 720). [in Russian].
8. Matiushkyn A. M. (1972). *Problemnye sytuatsyy v myshlenyy u obuchenyy: uchebnoe posobyе*, – Moskva: Pedahohyka, [Thinking and Learning Problems: A Training Manual. – Moscow: Pedagogy], (pp. 208). [in Russian].
9. Makhmutov M. Y. (1975). *Problemnoe obuchenye: uchebnoe posobyе*, Moskva: Prosveshchenye. [Learning Problem: A training manual. – Moscow: Enlightenment], (pp. 175). [in Russian].
10. Moliako V. A. (1983). *Psykholohyia resheniya shkolnykamy tvorcheskyykh zadach: uchebnoe posobyе*. Kyiv: Rad. shkola. [Psychology of schoolchildren solving creative tasks: a textbook. – Kiev: Soviet school], (pp. 96). [in Ukrainian].
11. Okon V. (1988). *Osnovy problemnoho obuchenya: uchebnoe posobyе* Moskva: Prosveshchenye, [Basics of problem teaching: a training manual. – Moscow: Enlightenment], (pp. 184). [in Russian].
12. Pasmor N. (2008). Deiaki pytannia formuvannia i rozvytku elektronnoho navchalnoho seredovyshcha VVNZ. *Vyshcha shkola: naukovo-praktychne vydannia*. № 8. [Some questions of formation and development of electronic scientific space of the Higher Military Educational Institution. Higher school: scientific and practical edition. № 8], (pp. 49 – 54). [in Ukrainian].
13. Romaniuk I. M., Bohaichuk V. Zh. (2011). Problemne navchannia-odyn iz efektyvnykh metodiv poshukovoi piznavalnoi diialnosti kursantiv (slukhachiv): visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy No 6 (25). Kyiv: vyd-vo NUOU, [Problem learning – one of the effective methods of search cadets (students): Herald of the National Defense University of Ukraine No 6 (25). – Kyiv: view of the NDUU], (pp. 47-55). [in Ukrainian].
14. Slozanska H. (2015). Osoblyvosti akademichnoi mobilnosti u vyshchykh navchalnykh zakladakh. [Features of academic mobility in higher education institutions]. *Social Work and Education*, 2(1), (pp. 82-88). [in Ukrainian].
15. Smymov S. D. (2003). *Pedahohyka u psykholohyia vyssheho obrazovanyia: ot deiatelnosti k lichnosti: uchebnoe posobyе*. Moskva: Akademyia. [Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality: a textbook. – Moscow: Academy]. (pp. 302). [in Russian].
16. Smulson M. L. (2019). Rozvytok dorosloi liudyny v suchasnomu tranzytivnomu sviti. Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. (T.8): *Psykholohichna teoriia i tekhnolohiia navchannia*. Vypusk 10, Kyiv: vyd-vo Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPS Ukrainy. [Development of an adult in today's transit world. Actual problems of psychology: collection of scientific articles, Institute of Psychology named after G. S. Kostyuk NAPS (National Academy of Pedagogical Sciences) of Ukraine, Vols.VIII: Psychological Theory and Technology of Education. Issue 10.– Kyiv: Publishing House of the G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine, ]. (pp. 257-268). [in Ukrainian].
17. Tereshchuk S.I. *Tekhnolohiia mobilnoho navchannia: problemy ta shliakhy vyrishennia* Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky. Vyp. 138. [Technology of mobile learning: problems and solutions: Bulletin of Chernigov National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. Issue. 138]. (pp. 178-180). [in Ukrainian].



**Ганна ОМОК,**

*orcid.org/0000-0001-8241-6170*

*аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом*

*Класичного приватного університету*

*(Запоріжжя, Україна) zlatanova1203@gmail.com*

## ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ БАЗИС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито зміст і сутність деяких важливих понять, зокрема: «професійна діяльність», «педагогічна діяльність», «педагогічні здібності», «професійно-педагогічна діяльність», «педагогічна майстерність», «педагогічна творчість учителя (викладача)», «підготовка майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності», «готовність майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО».

Висвітлення авторської позиції щодо зазначених понять та понятійних конструктів показало їх неоднозначне сприйняття в академічному та професійному середовищі. У результаті розгляду найбільш популярних та кваліфікованих узагальнень сучасних експертів у галузі теорії і методики професійної освіти та фізичного виховання експліковано висновки, що професійна діяльність викладача фізичної культури у професійно-технічному закладі – цілісний феномен, який охоплює взаємопов'язані між собою фізичну працю та розумову.

Здібностями, необхідними для такої діяльності, є: здатність до емпатичного спілкування; здатність до прогнозування та інтуїція, здатність до побудови аргументів та навіювання, рефлексивність, здатність до самовладання, використання позитивних почуттів у взаємодії, оптимістичне прогнозування.

Показано, що в межах проведеного дослідження підготовка майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО корелюється з понятійним конструктом «формування готовності майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО».

Користуючись концепцією А. Суценка, згідно з якою «педагогічна діяльність на засадах гуманізму – це активна гуманістично спрямована самореалізація вчителя з метою гармонійного та всебічного розвитку й саморозвитку унікальності та своєрідності суб'єктів педагогічного процесу», наголошено на необхідності формування у майбутніх викладачів ПТО педагогічної майстерності як «вияву найвищої та раціональної форми активності викладача фізичного виховання в професійній діяльності».

Здійснивши дефініційний аналіз ключових понять дослідження та відстеживши наукову дискусію навколо них, запропоновано авторське визначення понятійного конструкту «готовність майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО»: це – інтегративний комплекс знань (фахових у галузі фізичної культури та спорту, психолого-педагогічних); спеціальних фізкультурно-спортивних умінь і здібностей; навичок методичної, організаційної, спортивно-оздоровчої, виховної, просвітницької, аніматорської роботи; особистісного прагнення та психофізичної здатності працювати з учнівською молоддю в ПТО.

**Ключові слова:** професійно-педагогічна діяльність, педагогічна майстерність, підготовка, майбутні фахівці, фізична культура та спорт, готовність, професійно-технічна освіта.

**Anna OMOK,**

*orcid.org/0000-0001-8241-6170*

*Postgraduate Student of the Department of Education and Educational Institution Management*

*Classic Private University*

*(Zaporizhzhia city, Ukraine) zlatanova1203@gmail.com*

## TERMINOLOGICAL BASIS OF PROFESSIONAL TRAINING AND PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN CONDITIONS OF VOCATIONAL EDUCATION

The article studies the content and essence of some important concepts, including: "professional activity", "pedagogical activity", "pedagogical ability", "professional and pedagogical activity", "pedagogical skill", "pedagogical creativity of a teacher (instructor)", "preparation of future specialists in physical culture and sports for professional and pedagogical activity", "readiness of future specialists in physical culture and sports for professional and pedagogical activity in vocational education conditions".

Coverage of the author's position on these concepts and conceptual constructs showed their ambiguous perception in the academic and professional environment. As a result of consideration of the most popular and qualified generalizations

of modern experts in the field of theory and methodology of vocational education and physical education, the conclusions were made that professional activity of a teacher of physical education in a vocational institution is a holistic phenomenon that encompasses interrelated physical work.

Abilities required for such activities are: the ability to communicate empathetically; the ability to predict and intuition, the ability to build arguments and suggestion, reflexivity, the ability to self-control, the use of positive feelings in interaction, optimistic forecasting.

It is shown that the preparation of future specialists in physical culture and sports for professional and pedagogical activities in vocational education is correlated with the conceptual design of "formation of future specialists in physical culture and sports for professional and pedagogical activity in vocational education conditions".

Using A. Sushchenko's concept, according to which "pedagogical activity on the basis of humanism is an active humanistic directed self-realization of a teacher with the aim of harmonious and comprehensive development and self-development of the uniqueness and originality of the subjects of the pedagogical process", it is emphasized that it is necessary to form among future teachers of vocational education the pedagogical skill, which is "manifestation of the highest and most rational form of activity of a teacher of physical education in professional activity".

Performing a definitive analysis of the key concepts of the research and tracking the scientific discussion around them, the author's definition of the conceptual construct "future readiness of specialists in physical culture and sport readiness for professional and pedagogical activity in vocational education" is proposed: it is an integrative complex of knowledge (specialties in the field of physical and cultural studies) sports, psychological and pedagogical); special physical and sports skills and abilities; skills of methodical, organizational, sports-improving, educational, animation work; personal desire and psychophysical ability to work with the student youth in vocational education.

**Key words:** professional and pedagogical activity, pedagogical skill, preparation, future specialists, physical culture and sports, readiness, vocational education.

**Постановка проблеми.** Дослідження проблеми підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах професійно-технічної освіти (ПТО) вимагає розкриття змісту й сутності деяких важливих понять, зокрема: «професійна діяльність», «педагогічна діяльність», «педагогічні здібності», «професійно-педагогічна діяльність», «педагогічна майстерність», «педагогічна творчість учителя (викладача)», «підготовка майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності», «готовність майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО».

**Мета статті** – висвітлення авторської позиції щодо зазначених понять та понятійних конструктивів.

**Виклад основного матеріалу.** Найзагальнішим поняттям у контексті нашого дослідження є поняття «діяльність», що тлумачать як спосіб буття людини у світі, її здатність вносити в дійсність зміни. Основними компонентами діяльності є мета, засіб реалізації мети, результат (Гончаренко, 1997: 375).

Загалом професійна діяльність – це сфера трудової діяльності, що потребує наявності спеціальних знань, умінь і навичок, які здобувають майбутні фахівці в закладах вищої освіти відповідного профілю.

Педагогічна діяльність є процесом розв'язання педагогічних завдань, мета виконання яких – «формування особистості, її світогляду, переконань, свідомості, поведінки» (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос (Педагогічна майстерність, 1997: 24)).

Педагогічна діяльність вимагає від викладача, вчителя, вихователя, тренера гуманістичної позиції (інтересів, цінностей, ідеалів) і наявності професійно значущих особистісних рис (комунікативності, оперативності, емоційної стабільності, перцептивних здібностей, креативності тощо).

На думку Н. Степанченко, педагогічна діяльність учителів фізичної культури «значною мірою забезпечує відтворення інтелектуального потенціалу та здоров'я суспільства, є соціально формувальною, творчою, конструктивною, організаторською, діагностичною тощо» (Степанченко, 2017: 40).

Професійна діяльність учителя фізичної культури – цілісний феномен, який охоплює взаємопов'язані між собою фізичну працю та розумову. Причому, як свідчать численні дослідження, чим більше розвинені когнітивні здібності особистості, тим глибше вона аналізує й диференціює свої рухи, оптимальніше запам'ятовує рухові структури (Зайцева, 1991: 186).

Особливим видом професійної діяльності є педагогічна, особливістю якої є спеціальний психолого-педагогічний вплив на учнів з опертям на їхні вікові й індивідуальні особливості, на інтереси, нахили, очікування, захоплення; специфіка такої діяльності полягає у педагогічному управлінні процесом формування та розвитку особистості (Рапацевич, 2010: 720).

Педагогічна діяльність фахівця з фізичної культури та спорту є, насамперед, організаторською, діагностичною, соціально-формувальною, творчою, конструктивною, у зв'язку з чим

постійно розширюються освітня, виховна, розвивальна, організаційно-управлінська функції фізичного виховання.

Здібностями, необхідними для педагогічної діяльності, є: «комунікативні; перцептивні (професійна передбачуваність, емпатія, педагогічна інтуїція); динамічні (здатність до вольового впливу й логічного переконання, до рефлексії); емоційно-почуттєві (самовладання, використання позитивних почуттів); оптимістичне прогнозування» (Перспективні концепти, 2014: 180).

У межах нашого дослідження *підготовка майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО* корелюється з понятійним конструктом «формування готовності майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО».

Тому в подальших формулюваннях будемо вживати поняття «формування готовності», корелюючи його з терміном «підготовка». *Професійна підготовка* – це система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, навичок, умінь і професійної готовності (Управління людськими ресурсами, 2006: 496).

Як зауважили І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, «майбутня професійна діяльність виступає у свідомості студента не лише як соціально важливе об'єктивне явище, а й як суб'єктивна, особистісна цінність. Оволодіти цією цінністю, стати суб'єктом професійної педагогічної творчості – це стрижнева лінія активності майбутнього вчителя в усій його навчально-пізнавальній і громадсько-корисній діяльності, активності не тільки в оволодінні предметним змістом, а й у розвитку та самовдосконаленні власної особистості» (Педагогічна майстерність, 1997: 110).

Що стосується поняття «*готовність*», то ним загалом визначають: «інтегративне стійке утворення, що виявляється на основі сформованості потреб і здібностей та характеризується соціально-нормативним рівнем суспільних відносин у системі функцій індивіда, що визначає його ставлення до діяльності та її результативність» (Воронін, 2011: 23); «установку, що спричиняє активність суб'єкта, зокрема визначає певну форму поведінкового реагування, знаходження оптимального шляху вирішення тієї чи іншої ситуації (Узнадзе, 2001: 416); «вибіркову прогностичну активність особистості на стадії її підготовки до діяльності, що починається з моменту визначення мети на основі усвідомлення потреб і мотивів та розвивається відповідно до визначених

особистістю плану, установок, загальних моделей подальших дій, що втілюються в предметні дії й відповідають чітко визначеним засобам і способам діяльності» (Воронін, 2011: 23).

Наше припущення про кореляцію понять «професійна підготовка» та «професійна готовність» підтверджує така думка науковців В. Ядова, А. Семенова, В. Водзинської, В. Каюрової: будь-яка професійна готовність виступає «результатом професійної підготовки, яка розпочинається з професійного самовизначення, професійної освіти, виховання, розвитку, самовиховання». При цьому професійна підготовка розуміється як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальності (Ядов та ін., 2013: 376).

*Готовність майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту до професійної діяльності* визначається як комплекс спеціальних знань, умінь і здібностей, результат професійної освіти та виховання, складниками якої є науково-теоретична, педагогічна, практична, психологічна, фізична та психофізична готовність (Омельчук, 2014: 20).

*Педагогічні здібності* вчителя/викладача, його професіоналізм, прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення створюють підґрунтя для майстерності, яку трактують як «властивість особистості, придбана з досвідом, як вищий рівень професійних умінь у певній галузі, досягнутий на основі гнучких навичок і творчого підходу» (Рапацевич, 2010: 407).

*Педагогічна майстерність* – це характеристика високого рівня педагогічної діяльності, яка ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді; це – «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос (Педагогічна майстерність, 1997: 25)); «сукупність професійно важливих якостей визначається як професійна майстерність фахівця і характеризується якістю роботи (продуктивністю праці, сучасної техніки і технологій, виробничою самостійністю, свідомим виконанням робіт, творчим ставленням до праці)» (Кремень, 2008: 730).

В «Енциклопедії освіти» серед важливих властивостей педагогічної майстерності вказується на гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, його професійну компетентність, педагогічні здібності й педагогічну техніку; наголошується на таких особливостях: 1) педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, системно-

утворювальним чинником є гуманістична спрямованість; 2) підвалиною педагогічної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання забезпечують цілісність системи); 3) педагогічні здібності, що забезпечують швидкість самовдосконалення; 4) техніка, що спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності (Енциклопедія освіти, 2008: 642).

Як зауважує О. Язловецька, в європейському науковому просторі педагогічну майстерність тлумачать як утілення вчителем у професійну діяльність комплексу інтелектуальних, психологічних і духовних якостей (Язловецька).

Критеріями педагогічної майстерності є: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, демократичність, творчість, результативність (Гончаренко, 1997: 375). Гуманістична спрямованість – це, по суті, здатність бачити великі завдання в малих справах, що дає змогу оцінювати свою діяльність із погляду позитивних індивідуальних змін у життєдіяльності та структурі особистості вихованця.

На думку А. Сущенка, «педагогічна діяльність на засадах гуманізму – це активна гуманістично спрямована самореалізація вчителя у вільному вияві ним людяності в почуттях, свідомості та професійних діях із метою гармонійного та всебічного розвитку й саморозвитку унікальності та своєрідності суб'єктів педагогічного процесу, яка забезпечує свободу особистості в усіх аспектах розумової, трудової, фізичної і громадської діяльності, використовуючи потенціал її активності, самодіяльності, самостійності та творчості» (Сущенко, 2003: 49).

Педагогічна майстерність, як зазначають А. Сущенко, В. Мазін, А. Сватсьєв, В. Папуча, – це «вияв найвищої та раціональної форми активності особистості вчителя фізичного виховання в професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання й виховання; як вияв педагогом свого «Я» у професії; як самореалізація особистості вчителя в педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня» (Перспективні концепти, 2014: 177).

Як зауважує В. Кремень, «швидкість набуття педагогічної майстерності не регламентується лише накопиченням знань. Студентові, який добре навчається, не завжди легко на педагогічній практиці у школі. Є індивідуальні передумови успішної діяльності, стимулятори професійного

зростання, здібності. Вони залежать від особливостей перебігу психічних процесів, що сприяють успішній педагогічній діяльності» (Енциклопедія освіти, 2008: 643).

У межах нашого дослідження актуальним є поняття «педагогічна творчість учителя (викладача)», що виявляється у «цілісному проектуванні педагогічного процесу, прогнозуванні його результатів, але все ж таки центральною ланкою педагогічної творчості є взаємодія, в якій учитель та учень (викладач і студент) виступають суб'єктами творення розвивального навчального середовища, формування пізнавальних інтересів і потреб учнів, вибору засобів їх досягнення, контролю та самоконтролю. Така педагогічна взаємодія є особистісно зорієнтованою, а процеси творчого розвитку в кожного її суб'єкта – взаємозумовленими та взаємопов'язаними. Творчі можливості людини реалізуються не тільки в предметній діяльності, а й у самому процесі її життя, самореалізації як засобі самоствердження та саморозвитку» (Енциклопедія освіти, 2008: 651).

Дослідники Т. Однолеток і М. Лянной підготовку майбутніх учителів фізичного виховання розглядають як: «неперервний процес набуття студентами необхідного рівня освіченості (одержання знань, напрацювання вмінь і навичок, розвиток професійно та соціально значущих якостей, формування ціннісних орієнтацій і первинного досвіду діяльності, що забезпечує готовність до виконання трудових функцій); створення відповідного освітнього середовища та належних умов для цілеспрямованого формування та розвитку в майбутніх фахівців сукупності компетентностей, що визначають здатність до професійної діяльності; результат освітнього процесу – професійну підготовленість випускників до фахової діяльності (професійну компетентність)» (Однолеток, 2009: 108).

**Висновки.** Таким чином, здійснивши дефініційний аналіз ключових понять дослідження та відстеживши наукову дискусію навколо них, пропонуємо авторське визначення понятійного конструкту «готовність майбутніх фахівців із фізичної культури та спорту готовності до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО»: це – інтегративний комплекс знань (фахових у галузі фізичної культури та спорту, психолого-педагогічних); спеціальних фізкультурно-спортивних умінь і здібностей; навичок методичної, організаційної, спортивно-оздоровчої, виховної, просвітницької, аніматорської роботи; особистісного прагнення та психофізичної здатності працювати з учнівською молоддю в ПТО.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воронін Д. Питання готовності вчителів фізичної культури до професійної діяльності. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2011. № 2(14). С. 23–25.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Зайцева С. Н. Формирование индивидуального опыта творческой деятельности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки (на примере учителя физической культуры) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1991. 186 с.
5. Однолеток Т. В., Лянной М. О. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури як педагогічна проблема. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 9. С. 107–109.
6. Омельчук О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі вивчення природничо-наукових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 2014. 20 с.
7. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
8. Перспективні концепції оновлення професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту / А. В. Сущенко та ін. ; за заг. ред. А. В. Сущенка. Запоріжжя : ЗНУ, 2014. 333 с.
9. Рапацевич Е. С. Золотая книга педагога / под общ. ред. А. П. Астахова. Минск : Современная школа, 2010. 720 с.
10. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. н. : 13.00.04. Вінниця, 2017. 629 с.
11. Сущенко А. В., Сущенко А. В. Гуманізація педагогічної діяльності вчителя : науково-методичний посібник. Запоріжжя : Прем'єр, 2003. 222 с.
12. Узнадзе Д. Н. Психология установки. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 416 с.
13. Управління людськими ресурсами (понятійно-термінологічний словник) / за ред. Г. В. Щокіна, О. В. Антонюка, М. Ф. Головатого. Київ : МАУП, 2006. 496 с.
14. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция / В. А. Ядов и др. ; 2-е изд. Москва : ЦСПиМ, 2013. 376 с.
15. Язловецька О. Педагогічні умови та етапи формування іміджу майбутніх учителів фізичної культури. URL : <http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/bitstream/> (дата звернення: 12.02.2019).

### REFERENCES

1. Voronin D. Pytannia hotovnosti vchyteliv fizychnoi kultury do profesiinoi diialnosti. Fyzyczne vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi [Issues of physical education teachers' readiness for professional activity. Physical education, sports and health culture in today's society] : zb. nauk. prats. 2011. № 2 (14). P. 23–25 [in Ukraine].
2. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Lybid, 1997, P 375 [in Ukraine].
3. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education] / holovnyi red V. H. Kremen. Kyiv : Yurinkom Inter, 2008, P. 1040 [in Ukraine].
4. Zaitseva S. N. Formyrovanye yndyvduialnogo opyta tvorcheskoi deiatelnosti budushcheho uchytelia v protsesse professyonalnoi podhotovky (na prymere uchytelia fizycheskoi kultury) [Formation of individual experience of creative activity of future teacher in the process of vocational training (on the example of physical education teacher)]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Moskva, 1991, P. 186 [in Russia].
5. Odnoletok T. V., Liannoii M. O. Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury yak pedahohichna problema. Pedahohika, psykholohiia ta medyko-bioloichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu [Professional training of future physical education teachers as a pedagogical problem. Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports]. Kharkiv : KhOVNOKU-KhDADM. 2009. №9. P. 107–109 [in Ukraine].
6. Omelchuk O. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury u protsesi vyvchennia pryrodnycho-naukovykh dystsyplin [Formation of professional competence of future teachers of physical culture in the process of studying natural sciences]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.04. Kyiv, 2014, p. 20 [in Ukraine].
7. Pedahohichna maisternist [Pedagogical skills]: pidruchnyk / I. A. Ziaziun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos ta in.; za red. I. A. Ziaziuna. Kyiv : Vyshcha shkola, 1997, P. 349 [in Ukraine].
8. Perspektyvni kontsepty onovlennia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia ta sportu [Promising concepts for updating the training of specialists in physical education and sports] / A. V. Sushchenko, A. V. Svatiev, V. M. Papucha, V. M. Mazin; pid zahaln. red. A. V. Sushchenka. Zaporizhzhia : Vydavnytstvo ZNU, 2014, p. 333 [in Ukraine].
9. Rapatsevych E. S. Zolotaia knyha pedahoha [Teacher's golden book] : pod obshch. red. A. P. Astakhova. Mynsk : Sovremennaia shkola, 2010, p.720 [in Russia].
10. Stepanchenko N. I. Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [The system of professional training of future teachers of physical education in higher educational establishments] : dys. ... dokt. ped. n. : 13.00.04. Vinnytsia, 2017, p. 629 [in Ukraine].
11. Sushchenko A. V. Humanizatsiia pedahohichnoi diialnosti vchytelia [Humanization of teacher's pedagogical activity]. Naukovo-metodychnyi posibnyk. Zaporizhzhia : Premier, 2003, p. 222 [in Ukraine].
12. Uznadze D. N. Psykholohiia ustanovky [Installation psychology]. Sankt-Peterburh : Pyter, 2001, p. 416 [in Russia].
13. Upravlinnia liudskymy resursamy [Human resources management] (poniatiino-terminolohichnyi slovnyk) / za red. H. V. Shchokina, O. V. Antoniuka, M. F. Holovatoho. Kyiv : MAUP, 2006, p. 496 [in Ukraine].
14. Iadov V. A., Semenov A. A., Vodzynskaia V. V., Kaiurova V. N. y dr. Samorehuliatyia y prohozyrovanye sotsyalnoho povedeniya lichnosti [Self-regulation and prediction of a person's social behavior]: Dyspozytsyonnaia kontseptsiia. 2-e yzd. Moskva : TsSPyM, 2013, p. 376 [in Russia].
15. Iazlovetska O. Pedahohichni umovy ta etapy formuvannia imidzhu maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [Pedagogical conditions and stages of forming the image of future teachers of physical culture]. URL : <http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/bitstream/> (data zvernennia: 12.02.2019) [in Ukraine].

УДК 37.01+37.074

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208757>**Наталія ОСАДЧА,***orcid.org/0000-0001-7601-9937**провідний документознавець відділу організаційної роботи документування та контролю  
Південно-західного міжрегіонального управління Міністерства юстиції  
(Івано-Франківськ, Україна) [big.in.japen@gmail.com](mailto:big.in.japen@gmail.com)*

## ДУХОВНИЙ СВІТ ДИТИНИ І СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА

*Дослідження західних учених показали, що діти у віці трьох-п'яти років, тобто на інтуїтивно-проектній стадії духовного дозрівання, можуть відчувати як самотність, так і самотність, особливо тоді, коли у сім'ї панує далекий від здорового спосіб життя або коли батьки розлучаються чи хтось із них помирає.*

*Щодо підлітків, то вчені виділяють три типи реагування на ті чи інші емоції: 1) емоційна нестійкість – «...мотиваційна ситуація характеризується, з одного боку, прагненням до самостійності та самоповаги, з іншого – зіткненням із регламентом та очікуваннями оточуючих...»; 2) напад або відступ – як варіант тут зустрічається агресивна поведінка або «...розчарування, що зумовлені невпевненістю в собі»; 3) ідеалізація референтної групи, зв'язування її емоційних рис та їх зіставлення із власним емоційним інтелектом.*

*У зв'язку із цим самотність або реакція на самотність може розглядатися як: а) суперечливий, емоційно нестабільний стан, що сприймається як вимушений і необхідний; б) результат зміни ставлення до існуючих соціальних відносин, що призводить до зміни емоційних реакцій та посилення емоційної нестабільності; в) стан, що супроводжує емоційну нестабільність, яка змушує відірватися від зовнішнього соціуму і «сховатися в собі».*

*Якщо брати до уваги сучасний стан нашого суспільства, то дослідження самотності є важливим завданням педагогічної науки. Серед них чільне місце займає розуміння проблем: 1) соціальних: між кризою суспільних цінностей, що спровокована соціальною диференціацією суспільства, і сучасною субкультурою підлітків; 2) соціально-психологічних: між об'єктивною реальністю і неможливістю в межах загальноосвітньої школи вчасно враховувати її виклики в процесі навчання і виховання дітей; 3) педагогічних: між загальноосвітнім рівнем сучасного соціального середовища і реальними можливостями навчання й виховання у загальноосвітній школі; 4) методологічних: між педагогічними методами організації навчання і виховання та здібностями дітей, можливостями батьків і суспільства загалом.*

*Особливе місце у вирішенні цих проблем займає здатність педагогів і вихователів сформувати у дітей психоемоційні основи духовного розвитку, а саме: 1) усвідомлення власних емоцій та вміння розпізнавати свої почуття; 2) управління емоціями; 3) самомотивація; 4) уміння розпізнавати емоції інших людей; 5) уміння будувати стосунки.*

**Ключові слова:** *духовне дозрівання дитини, емоційна нестійкість, самомотивація, форми і методи впливу на світогляд підлітків.*

**Natalya OSADCHA,***orcid.org/0000-0001-7601-9937**Leading Document Expert of the Department of Organizational Work of Documentation and Control  
of Southwestern Interregional Department of Justice  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) [big.in.japen@gmail.com](mailto:big.in.japen@gmail.com)*

## THE SPIRITUAL WORLD OF THE CHILD AND MODERN PEDAGOGICAL PRACTICE

*Studies by Western scientists have shown that children in the age of 3-5 years, that is, at the intuitively projected stage of spiritual maturation, can experience both solitude and loneliness, especially when the family is distant from a healthy lifestyle or when parents are divorcing or one of them dies.*

*As for adolescents, scientists distinguish three types of response to certain emotions: 1) emotional instability – «... the motivational situation is characterized, on the one hand, by the desire for independence and self-respect, on the other – by a clash with the rules and expectations of others ...»; 2) assault or retreat - as an alternative, it is aggressive behavior or «... frustration, caused by self-doubt»; 3) idealization of the reference group, linking its emotional traits and comparing them with one's own emotional intelligence.*

*In this regard, loneliness, or a reaction to loneliness, may be regarded as: a) a contradictory, emotionally unstable state, perceived as forced and necessary; b) the result of a change in attitude to existing social relationships, which leads to a change in emotional reactions and an increase of emotional instability; c) a state that accompanies emotional instability, which forces one to break away from the external society and «hide in oneself».*

*If we take into account the current state of our society, the study of loneliness is an important task of pedagogical science. Among them the main place is occupied understanding of such problems: 1) social: between the crisis of social*

values, provoked by the social differentiation of society, and the modern subculture of adolescents; 2) socio-psychological: between the objective reality and the inability within the comprehensive school to take into account its challenges in the process of education and upbringing of children; 3) pedagogical - between the general educational level of the modern social environment and the real possibilities of education and upbringing in the secondary school; 4) methodological: between pedagogical methods of organization of education and upbringing and abilities of children, opportunities of parents and society in general.

A special place in solving of these problems has the ability of educators and educators to form in children psycho-emotional foundations of spiritual development, namely: 1) awareness of their own emotions and ability to recognize their feelings; 2) managing of emotions; 3) self-motivation; 4) ability to recognize emotions of other people; 5) the ability to build the relationships.

**Key words:** spiritual maturation of a child, emotional instability, self-motivation, forms and methods of influencing the outlook of adolescents.

**Постановка проблеми.** Сучасна українська школа зробила ще один значний крок до більш глибокого духовного розвитку дитини. Але цього недостатньо, потрібно силами батьків і вчителів підвищити рівень соціальних та емоційних компетенцій дітей, адже емоційна грамотність не менш важлива, ніж уміння читати, рахувати чи розмовляти іноземною мовою. Якщо на першому етапі такого навчання необхідно подолати стан тривоги, а часом і агресивності, то на другому має бути створена цільова система соціального та емоційного навчання дітей усієї школи, і не тільки їх, а й батьків та вчителів незалежно від їхнього педагогічного досвіду. Вирішити це складне питання без безпосереднього й опосередкованого ознайомлення дітей із духовною спадщиною, яку принесло в наш світ християнство, на даному етапі розвитку людства неможливо.

**Аналіз досліджень.** Серед учених, які останні десятиліття займалися цими проблемами, можна назвати Е. Тоффлера, Ларса Фр. Г. Свендсена, Ю. Канигіна, В. Кушерець, М. Кастельс, Ю. Кузнецова, Н. Чудова, Г. Шевченко, В. Беха, Г. Філіпчук, В. Кафарського, Г. Пономарьова та ін.

**Мета статті** – визначити у сучасній педагогічній практиці необхідність нового підходу до впровадження емоційної грамотності дитини, що має передбачити й те, щоб емоції та громадське життя стали постійною темою для обговорення у шкільному колективі. При цьому такі теми мають охоплювати найбільш складні проблеми дітей і водночас уникати небажаного втручання в їхнє життя.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження західних учених показали, що діти у віці трьох-п'яти років, тобто на інтуїтивно-проектній стадії духовного дозрівання, можуть відчувати як самотність, так і самотність, особливо тоді, коли у сім'ї панує далекий від здорового спосіб життя або коли батьки розлучаються чи хтось із них помирає.

Діти, пише Р. Бернс, вже у 3,5–4 роки починають розрізняти своє зовнішнє або фізичне

«Я», тобто тіло, та поступово усвідомлювати «Я-концепцію», що захована від зовнішнього оточення. Однак ці уявлення все ще залишаються відкритими для засвоєння нових реакцій і суджень, з якими вони стикаються в сім'ї і в школі; інакше кажучи, у школі самооцінка, в тому числі й свого фізичного «Я», може зазнати докорінних змін. Якщо говорити про підлітків, то їхня поведінка ускладнюється не тільки власною самооцінкою, а й ставленням до них «реального соціуму». У таких випадках поведінка підлітків буває досить парадоксальною. Сьогодні вони переповнені ентузіазмом та енергією, а завтра в них опустилися руки, і вони «пливуть за течією». Різкі, контрастні настрої – характерна риса перехідного періоду від дитинства до того моменту, коли суспільство визнає підлітка дорослою людиною. Підліткам, як нікому іншому, необхідно допомогти усвідомити, що суспільне визнання визначається певними критеріями – обов'язком відповідати за свої дії перед законом, а ще краще – перед своєю совістю, здатністю брати участь у справах спільноти, одружуватися, виховувати дітей і т. ін. Це, своєю чергою, призводить до переосмислення «Я-концепції», яка якраз і формується на тлі зростаючої соціальної активності та кристалізації емоційного інтелекту.

Щодо підлітків, то вчені виділяють три типи реагування на ті чи інші емоції: 1) емоційна нестійкість – «...мотиваційна ситуація характеризується, з одного боку, прагненням до самотійності та самоповаги, з іншого – зіткненням із регламентом та очікуваннями оточуючих...»; 2) напад або відступ – як варіант тут зустрічається агресивна поведінка або «...розчарування, що зумовлено невпевненістю в собі»; 3) ідеалізація референтної групи, зв'язування її емоційних рис та їх зіставлення із власним емоційним інтелектом.

У зв'язку із цим самотність або реакція на самотність може розглядатися як: а) суперечливий, емоційно нестабільний стан, що сприймається як вимушений і необхідний; б) результат зміни ставлення до існуючих соціальних відносин,

що призводить до зміни емоційних реакцій та посилення емоційної нестабільності; в) стан, що супроводжує емоційну нестабільність, яка змушує відірватися від зовнішнього соціуму і «сховатися в собі».

Основними ознаками кризи самотності підлітків є: по-перше, максимально виражений конфлікт у мікросоціумі (наприклад, гострий конфлікт із батьками і відсторонення від сім'ї чи від найближчого оточення або намагання замкнутися в собі і т. ін.); по-друге, конфлікт, який розвивається у відносинах із зовнішнім середовищем (наприклад, неприйняття у колектив однолітків, непорозуміння з учителем, втрата друга, розпад компанії тощо); по-третє, гострий внутрішній конфлікт, який розгортається під впливом нереалізованих очікувань, ізоляваності, почуття вини або жалю до себе.

Особливості соціалізації та умови життя часто вимагають від підлітків високого рівня адаптивних здібностей, якими у нашому суспільстві не завжди володіють не те що діти, а й дорослі.

Якщо брати до уваги сучасний стан нашого суспільства, то дослідження самотності є важливим завданням педагогічної науки. Серед них чільне місце займає розуміння проблем: 1) соціальних: між кризою суспільних цінностей, що спровокована соціальною диференціацією суспільства, і сучасною субкультурою підлітків; 2) соціально-психологічних: між об'єктивною реальністю і неможливістю в межах загальноосвітньої школи вчасно враховувати її виклики в процесі навчання і виховання дітей; 3) педагогічних: між загальноосвітнім рівнем сучасного соціального середовища і реальними можливостями навчання й виховання у загальноосвітній школі; 4) методологічних: між педагогічними методами організації навчання і виховання та здібностями дітей, можливостями батьків і суспільства загалом.

Слід погодитися з Д. Гоулманом, який наголошує, що особливе місце у вирішенні цих проблем займає здатність педагогів і вихователів сформувати у дітей психоемоційні основи духовного розвитку, а саме: 1) усвідомлення власних емоцій та вміння розпізнавати свої почуття; 2) управління емоціями; уміння керувати почуттями, які ґрунтуються на самосвідомості; 3) самомотивацію; уміння скеровувати емоції у правильне русло, контролювати емоції: відкладати задоволення, придушувати імпульсивні дії, або входити у стан «потoku натхнення»; 4) уміння розпізнавати емоції інших людей; 5) уміння будувати стосунки. У формуванні цих якостей особовості особливе місце займає емпатія, тобто вмиле поведження

з емоціями інших людей, соціальна компетентність і пов'язані з нею специфічні навички, тобто вміння, які підвищують ефективність міжособистісного спілкування, поглиблюють здатність відчувати внутрішній емоційний стан людини. Уже в п'ятирічному віці дитина ставить перед собою питання, на які не зможе відповісти «нормальна» людина. Інтерес, який виникає в дитини, К. Юнг називає «мандалами» – знаннями і досвідом минулих поколінь.

Продумані відповіді на такі питання допоможуть дітям усвідомити свій настрій і навіть думки про цей настрій, навчать боротися зі страхом, гнівом, агресією, заздрістю та егоїзмом. Педагогам і вихователям варто усвідомити, що з моменту протидії негативним емоціям починається духовне відродження дитини, всього того, що було закладено в неї ще до народження. Батькам, педагогам і вихователям дитячих садків і загальноосвітніх шкіл потрібно весь час пам'ятати, що діти: 1) не маленькі радості, а особовості, які хочуть, щоб їх почули, визнали і цінували; 2) люди, а не втіха чи горе для батьків. Вони здатні на глибокі внутрішні переживання смутку, болю і радості; 3) унікальні особовості зі своїми власними правами і відчуттями навколишнього світу. Їхня унікальність не залежить від якоїсь значимої людини. Вони самі по собі заслуговують на повагу; 4) життєлюбні, витривалі і гнучкі. Вони володіють надзвичайною здатністю переборювати труднощі і несприятливі обставини життя; 5) мають вроджену тенденцію до росту і дозрівання. Вони володіють внутрішньою інтуїтивною мудрістю; 6) позбавляються радості, якщо їх кваплять стати дорослими, тобто штучно прискорюють їх розвиток; 7) можуть управляти своєю діяльністю та творчо взаємодіяти зі своїм внутрішнім світом; 8) життєдіяльні, в них енергія б'є через край, вони із захопленням і здивуванням дивляться на світ; усе, що пізнали, несуть туди, де живуть, і діляться з тими, з ким живуть; 9) за своєю природою дуже довірливі, їх легко вразити, тому для них мають бути створені зони спокою і терпіння, оскільки лише в них дитина здатна повніше розкрити себе і дослідити свої внутрішні ресурси; 10) мають право мовчати, тому дорослі повинні бути обережними і терплячими, коли це стосується їхніх внутрішніх переживань; 11) гра – природна мова дітей. Вона є повноцінним середовищем для їхнього саморозвитку.

Духовний шлях дитини, як і дорослої людини, не такий уже й легкий. Попри нові соціальні, культурні, соціологічні впливи, вона переживає не тільки духовне пробудження, а й вікові перетворення, тому буде корисно уявляти загальні



обриси тих колізій, які можуть виникати на різних етапах їхнього духовного розвитку. Треба сказати, що криза духовного пробудження межує із самотністю, і, навпаки, самотність часто буває причиною такої кризи і тих переживань, які доводиться долати кожній людині. Такі труднощі, – пише К. Юнг, – специфічно задані результатами конфліктів між енергією свідомості і «середніми» та «нижчими» аспектами особи. Якщо індивід не здатний здійснювати зовнішнє і внутрішнє регулювання, яке забезпечує нормальний розвиток особи, то він повертається до способів поведінки, які були набуті в дитинстві, і реагує на конфлікти так само, як у дитинстві.

Звідси, ще одне важливе завдання школи – навчити дітей спілкуватися, оберігати свою приватність, не вкидати в інформаційні мережі усе, що в них на душі чи в марнославній голові, а тим більше те, чого вони через деякий час будуть соромитися. Інформаційні потоки, які тиснуть на підлітків, травмують їх, роблять норолливими, злими та агресивними, закритими для тих, хто постійно дорікає їм або хоче змінити моральними повчаннями та скандалами. Ті, хто використовує такі «методи впливу», забувають, що діти безпомилково розпізнають серед дорослих своїх справжніх друзів, тих, що не лицемірять перед ними, хто так само, як вони, може оступитися, визнати свою провину і готовий виправити спричинені незручності.

Нині світова педагогічна практика використовує цілу низку навчальних програм, які спрямовані на вирішення проблем підлітків, у тому числі і духовних, пов'язаних зі зростаючою потребою в самостійності та незалежності від свого оточення. У 1995 році педагоги штату Іллінойс (США) започаткували програму «Соціальне й емоційне навчання» (скорочено SEL). Сьогодні програми SEL стали обов'язковим складником навчальних планів у школах США, Великої Британії, Японії, Кореї, Малайзії, Австралії та Нової Зеландії.

Дослідження, проведені Р. Вайсбергом, який керує спілкою академічного соціального та емоційного навчання при Іллінойському університеті, показали, що програми SEL істотно поліпшують академічні показники дітей дошкільного та середнього шкільного віку. У школах, які беруть участь у цих програмах, 50% дітей змогли підвищити показники своєї успішності, а 38% зуміли підвищити свій середній бал. Кількість випадків неправомірної поведінки зменшилася в середньому на 28%; уникнення занять – на 44%; кількість інших дисциплінарних покарань зменшилася на 27%. Водночас шкільна відвідуваність зросла. Пове-

дінка 63% учнів стала значно кращою (Гоулман, 2018: 10–11). У ході реалізації проекту, який був розрахований на п'ять років, асоціація дослідників виявила чинники, що визначали успішність попередніх програм. Перелік головних навичок, що їх, на думку дослідників, слід включити до програми незалежно від поставлених завдань, мав, зауважує Д. Гоулман, вигляд списку компонентів емоційного інтелекту (Гоулман, 2018: 443). Якщо говорити про Україну, то така програма запроваджена в місті Харкові, але лише для майбутніх лідерів підприємств (підприємців). Життя вимагає, щоб курс «Наука про себе» знайшов своє місце в навчально-виховному процесі Нової української школи. Це дасть можливість учням і вчителям зосередитися на розвитку не тільки інтелекту, а й емоцій дітей, що в умовах кризи та переселення 1,5 млн осіб з районів бойових дій в Україні допоможе дітям позбутися страху, тривоги та невпевненості в собі.

Нині вчителі, батьки й журналісти говорять про те, що заздрощі, суперечки, образи та бійки стали буденною реальністю в дитячому середовищі. Але як позбутися цих негативних явищ, ніхто з них не пропонує. Вболівання за майбутнє дітей зупинилося на рівні критики та відстороненого, якщо не сказати – байдужого, аналізу проблем сучасної школи.

Програмою Нової української школи зроблено значний крок до більш людського навчання. Потрібно зробити ще один: силами батьків і вчителів підвищити рівень соціальних та емоційних компетенцій дітей, адже емоційна грамотність не менш важлива, ніж уміння читати, рахувати чи розмовляти іноземною мовою. Якщо на першому етапі такого навчання необхідно подолати стан тривоги, а часом й агресивності, то на другому має бути створена цільова система соціального та емоційного навчання дітей усієї школи, і не тільки їх, а й батьків та вчителів незалежно від їхнього педагогічного досвіду.

Новий підхід до впровадження емоційної грамотності має передбачити й те, щоб емоції та громадське життя стали постійною темою для обговорення в шкільному колективі. Такі теми мають охоплювати найбільш складні проблеми, з якими стикаються в дитячому віці, але водночас уникати небажаного втручання в життя дитини. Запорукою цього має стати «механізм правильного емоційного навчання: після багаторазового повторення будь-яких переживань мозок починає відтворювати їх автоматично: вони стають невербальними навичками, які спрацьовують у разі загрози, фрустрації або деградації» (Гоулман, 2018: 448).

Результативними формами і методами педагогічного впливу є уроки спільної праці дітей, спільне вирішення спірних питань, ретроспективний аналіз конфліктів і суперечок, примирення ворогуючих сторін і т. ін. Кожна тема має розвивати вміння розпізнавати почуття, виявляти зв'язок між думками, відчуттями і реакціями на них, що дасть дитині можливість зрозуміти, як приймати рішення, навчить знаходити альтернативні варіанти поведінки, загалом аналізувати всю отриману інформацію, що стосується її особи. Другий акцент слід поставити на вмінні керувати своїми емоціями – усвідомленні того, що ховається за почуттями (наприклад, образи, які провокують гнів), і засвоєнні способів боротьби з тривогою, гнівом чи смутком. У кожному конкретному випадку головною соціальною навичкою є емпатія – здатність приймати чужу точку зору, розуміти почуття своїх товаришів, поважати їхнє бачення певних ситуацій. «Подивіться навколо, – каже М. Коллінз, – я вже не можу уявити собі викладання тільки академічних навичок. Не тепер, коли ці діти стикаються в житті з такими проблемами. Візьміть, наприклад, дітей, які страждають від того, що в них самих чи в їхніх рідних СНІД. Я не впевнена, що вони відкрито про це заговорять під час дискусій на тему СНІДу. Проте як тільки діти зрозуміють, що вчитель готовий уважно вислухати розповідь про їхні емоційні проблеми, а не тільки про навчання, шлях до відвертої розмови відкритий» (Гоулман, 2018: 459). Оскільки навчальні програми і так перевантажені через постійне збільшення тем і предметів, деякі вчителі, на яких лягає весь цей тягар, не хочуть викладати якісь нові курси за рахунок скорочення часу, що виділяється на основні предмети, тому нова стратегія емоційного виховання мала б будуватися не на нових курсах, а на тих предметах, які вже викладаються у школі. Уроки емоційної грамотності можна без проблем поєднати з читанням і письмом, охороною здоров'я, природничими і суспільними науками та іншими стандартними предметами. Окремі теми викладають на уроках математики: це насамперед стосується основних навичок організації навчання, таких, наприклад, як уміння зосереджуватися, знайти мотивацію до навчання та керувати своїми імпульсами, щоб можна було досягти максимального результату (Гоулман, 2018: 461–462).

На Чернігівщині запровадили радіопередачі з питань навчання, етики та моралі, які готують та ведуть учні.

Виникає питання: що ми повинні закласти в сучасні навчальні програми, щоб зберегти в людині людяність і ті риси характеру, які будуть потрібні

їй у майбутньому? Нині розробляються навчальні програми і плани занять, які є черговою спробою відповісти на сучасні виклики, але аж ніяк не на виклики майбутнього. Останнє, що вчителі намагаються дати учням, – більше інформації. Але сьогодні вони потребують не інформації, а здатності використовувати інформацію, об'єднувати численні інформаційні потоки в широкую картину світу і бачити своє місце в ньому. Панує жалюгідний забобон: якщо людина знає більше фактів, то вона досягає знання дійсності. Сотні розрізаних, не пов'язаних між собою фактів вбивають учням у голови; їхні час та енергія марнуються на заучування маси інформації, яка починає блокувати мислення. Безумовно, мислення без знання фактів лишається порожнім, фікцією, але «інформація» може бути такою самою перешкодою для мислення, як і її відсутність (Фромм, 2019: 239). Вже сьогодні людина перебуває в такому стані, що «більшість із того, що «вона» думає і висловлює, – це те, що думає і говорить решта людей, бо індивід не набув здатності мислити оригінально, тобто думати самому й за себе, адже тільки це надає сенсу вимозі не заважати їй висловлювати власні думки» (Фромм, 2019: 111). Це стосується і методів впливу на формування соціального характеру і навчальних технік, що застосовуються у школах для підготовки індивіда до виконання ролі, яку йому доведеться з часом виконувати. «Саме ця функція, – пише Е. Фромм, – визначає систему виховання й освіти в будь-якому суспільстві». Він наголошує, що методи виховання є тими засобами впливу, за допомогою яких соціальні вимоги перетворюються на особисті риси характеру людини: «Хоча техніки виховання і не є причиною формування певного виду соціального характеру, але це один із механізмів, що формують такий характер. У цьому сенсі знання й розуміння виховних методів є важливим складником загального аналізу будь-якого суспільства» (Фромм, 2019: 273–274).

**Висновки.** Нині навіть найкращі західні школи виявилися нездатними впоратися із завданнями так званого нового технологічного періоду. Вчителі лише заохочують учнів «думати самостійно». Вони й далі вважають, що купа даних і трішки свободи допомагають дітям створити власну картину світу. І якщо учням не вдається синтезувати всі дані в узгоджену систему й осмислену картину світу, то в них залишиться багато часу, щоб зробити це в майбутньому. Але рішення, які потрібно буде приймати через декілька десятиліть, будуть далекими від реалій теперішнього життя.

Центри вивчення навколишнього середовища та впливу новітніх технологій на суспільство

показали, наскільки важливими є дані природничих, суспільних та гуманітарних наук для всебічного розвитку людини. «Етичні питання і роль цінностей у рішеннях, що приймаються окремими людьми та суспільством, – наголошує І. Барбур, – теж потрібно розглядати в рамках навчальних курсів на багатьох факультетах» (Барбур, 2001: 365). Зрозуміло, що освіта – надто повільний інструмент для зміни суспільної свідомості, але вона має далекосяжні наслідки, оскільки веде до нових форм сприйняття та інтерпретації світу.

Коли ми говоримо про покоління, які нам доручено підготувати до майбутнього самостійного життя, то повинні мати на увазі не тільки філософські концепції, закони і Святе Письмо, а й зміст і характер суспільного ладу, в якому їм доведеться жити. Ні християнська етика, ні християнська мораль не дадуть кінцевої відповіді на питання, які з часом виникають у підлітка чи в дорослої людини, тому навчальний процес має бути просякнутий духовними істинами, моральними цінностями, етичними нормами та новими

знаннями, які без зволікань потрібно завести в серце і розум, у те, що ми називаємо світоглядом людини. Якщо при цьому «свобода людини стає свободою для, якщо вона зможе реалізувати своє «Я» повністю й без компромісів, то першопричини антисоціальних прагнень зникнуть і небезпечними будуть лише хворі й ненормальні індивіди» (Фромм, 2019: 258).

Якщо знову повернутися до форм і методів роботи з дітьми, які потребують нашої постійної уваги, то не можна заперечити того, що сьогодні створено різні моделі впливу як на зовнішній, так і на внутрішній світ особи незалежно від її досвіду та віку. Наприклад, тренінги (персональні, відкриті, корпоративні), які, як і інші форми впливу, допомагають змінити ментальність, характер, позбутися нездорових звичок, відкрити для себе нові можливості в особистому житті, професійній діяльності, фізичному і духовному розвитку. Важливо, щоб усі зацікавлені сторони були готові до співпраці, мали бажання допомагати одна одній і не відступили від задуманого.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барбур И. М. Этика в век технологии. Москва : Библийско-богословский институт святого апостола Андрея, 2001. 382 с.
2. Гулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с.
3. Фромм Е. Втеча від свободи / пер. з англ. М. Яковлєва. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2019. 288 с.

#### REFERENCES

1. Barbur Y. M. (2001). *Etika v vek tekhnologii [Ethics in the age of technology]*. Moscow: Bibleisko-bohoslovskiy instytut sviatoho apostola Andreia [in Russian].
2. Houlman D. (2018). *Emotsiyni intelekt [Emotional intelligence]* (S.-L. Humetskaia, Trans.). Kharkiv: Vivat [in Ukrainian].
3. Fromm E. (2019). *Vtecha vid svobody [Escape from freedom]* (M.Yakovliev, Trans.). Kharkiv: Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia [in Ukrainian].

УДК 37

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208758>**Тетяна ОСТРЯНКО,***orcid.org/0000-0002-2402-7203**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри соціальної роботи**Чернігівського національного технологічного університету**(Чернігів, Україна) ostryanko\_ts@ukr.net***Алла МЕКШУН,***orcid.org/0000-0003-1958-0941**старший викладач кафедри соціальної роботи**Чернігівського національного технологічного університету**(Чернігів, Україна) allamekshun78@ukr.net*

## ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОСТІ У ПІДЛІТКІВ З АГРЕСИВНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

Статтю присвячено обґрунтуванню важливості і дослідженню формування асертивності у підлітків з агресивною поведінкою. Агресія належить до однієї з найгостріших проблем сучасності. Такі негативні її прояви, як жорстокість, насильство, ворожість між людьми і народами, всеохоплююче відчуження людини, різноманітні прояви деструктивної поведінки тощо, все більше поширюються і в індивідуальному, і в суспільному житті. Агресивність як властивість особистості розмежовується здебільшого з поняттями «жорстокість» і «ворожість». Ці два поняття розрізняють за ознакою – «заподіяння страждань заради страждань». Агресивна людина може і не бути жорстокою, а жорстока людина завжди агресивна. Для сучасних підлітків характерними проявами поведінки є невміння ефективно спілкуватися з оточуючими та керуватися власним емоційним станом; невміння усвідомлено приймати власні емоції і виражати їх іншим; поводитися зверхньо, принижуючи інших; відстоювати свої переконання, порушуючи права інших; говорити зухвало та несміливо тощо. Запропоноване дослідження зосереджує увагу на потребі у формуванні відповідальної – асертивної поведінки у підлітків як ефективною моделі поведінки у підлітків з агресивною поведінкою. У статті представлено результати дослідження асертивності як комплексної характеристики, яка складається з таких компонентів, як: особистісно-комунікативний (контактність, відсутність страху, тривожності, емоційність мовлення), когнітивний (компетентність і розуміння себе та інших), поведінковий (навички соціальної поведінки). У результаті дослідження констатовано, що серед підлітків з агресивною поведінкою переважають низький рівень контактності, низький рівень розуміння власної відповідальності за поведінку, нерозуміння повною мірою інших, а також відсутність навичок активного слухання.

**Ключові слова:** асертивність, підлітки, агресивна поведінка, структурні компоненти.

**Tetiana OSTRIANKO,***orcid.org/0000-0002-2402-7203**Candidate of Pedagogics,**Associate Professor at the Department of Social Work**Chernihiv National Technological University**(Chernihiv, Ukraine) ostryanko\_ts@ukr.net***Alla MEKSHUN,***orcid.org/0000-0003-1958-0941**Senior Lecturer at the Department of Social Work**Chernihiv National Technological University**(Chernihiv, Ukraine) allamekshun78@ukr.net*

## RESEARCH OF THE FORMATION OF ASSERTIVENESS IN TEENAGERS WITH AGGRESSIVE BEHAVIOR

The article is devoted substantiates the importance and research the formation of assertiveness teenagers with aggressive behavior. Aggression is one of the most pressing issues of our time. Such negative symptoms as cruelty, violence, hostility between people and nations, a comprehensive alienation of person, the various manifestations

*of destructive behavior, are becoming more applies in the individual and in public life. Aggressiveness as a personality peculiarity, is defined in most cases with the concepts of "cruelty" and "hostility". These two concepts are distinguished on the basis of – "the infliction of suffering for the sake of suffering." An aggressive person may not be cruel and violent person always aggressive. For modern teenagers typical manifestations of behaviour are the inability to communicate effectively with others and be guided by their own emotional state; the inability to consciously accept their own emotions and to express them to others; behave arrogantly, humiliating others; to defend their beliefs, violating the rights of others; to speak boldly and nesslike and others. The proposed research focuses on the need to develop a responsible assertive behavior of teenagers as effective behaviors in teenagers with aggressive behavior. The article presents the results of the research of assertiveness as a complex of characteristics, which consists of components such as: personal communication component (contact, lack of fear, anxiety, and emotional speech), cognitive (competence and understanding of themselves and others), behavioral (social behaviours) components. The result of research found that among teenagers with aggressive behavior dominated by a low level of sociability; low level of understanding of their responsibility for the behavior; lack of understanding fully of others, and the lack of active listening skills.*

**Key words:** *assertiveness, teenagers, aggressive behavior, structural components.*

**Постановка проблеми.** Проблема агресії та агресивності протягом століть розглядалася з різних позицій: філософських, релігійних, літературних тощо. Для психолого-педагогічної науки проблема природи агресивності має особливе значення, оскільки від відповіді на нього залежить вибір способів гуманізації суспільства за допомогою виховних впливів. Підлітковий вік часто називають «важким», «критичним», «переломним». У цей період відбувається багаторівнева перебудова організму дитини, завершується формування особистості. Відбуваються зміни з боку мотиваційної сфери особистості: поряд із навчальною мотивацією на перший план починає виступати потреба у спілкуванні з однолітками, засвоєння цінностей і норм підліткової сфери.

Агресія належить до однієї з найгостріших проблем сучасності. Такі негативні її прояви, як жорстокість, насильство, ворожість між людьми і народами, всеохоплююче відчуження людини, різноманітні прояви деструктивної поведінки тощо, все більше поширюються і в індивідуальному, і в суспільному житті. Водночас у науковому дискурсі все більше утверджується думка, що агресія є атрибутивною властивістю людини і належить до необхідних біологічних механізмів самозбереження і виживання виду, зокрема і виду *Homo sapiens*.

Водночас становлення особистості через самосвідомлення, активну внутрішню роботу відбувається у ранньому юнацькому віці. Це зумовлює критичне осмислення свого попереднього досвіду, формує нові уявлення про себе як особистість, про власне майбутнє. Цей вік сприятливий для розвитку відповідальності, самостійності, початку активної участі в житті суспільства, конструктивного вирішення різних проблем самовизначення. Саме асертивність розвиває усвідомлене ставлення до прийняття рішень, упевненої пове-

дінки, конструктивної поведінки, розуміння своїх бажань, гідне ставлення до самого себе й інших, уміння виражати свої думки відкрито, поважаючи інших, обговорювати конфліктні ситуації, не перекидати відповідальність за свої вчинки, спокійно пояснювати причини своєї поведінки тощо. Потреба у формуванні відповідальної – асертивної – поведінки як ефективного моделі поведінки у підлітків з агресивною поведінкою зумовило актуальність нашого дослідження.

**Аналіз досліджень.** Науковий напрям із вивчення цієї проблеми торкається багатьох сфер і галузей науки та відображає багатовимірний рівень соціального життя. Агресію як соціальний феномен і як специфічну поведінку досліджували як психологи, так і інші вітчизняні та зарубіжні фахівці – юристи, політологи, філософи, соціологи Р. Берон, Л. Белозерова, Н. Гришина, А. Зелінський, О. Змановська, Є. Ільїн, С. Іншаков, П. Ковальов, В. Кудрявцев, А. Налгаджян, Д. Ольшанський, А. Реан, Д. Річардсон, Ф. Сафунанов, Е. Фромм, В. Шейнов, О. Шляхтіна та ін., у працях яких дається загальна характеристика сутності агресії, її конкретних проявів.

Проблемам агресії присвятили свої праці В. Букатов, О. Долженко, М. Лукацький, В. Розін, А. Тутіков та ін. (осмислення ролі та місця молодіжних субкультур у соціальному просторі та їхній вплив на залежність формування поведінкового механізму молоді від субкультурних впливів); І. Альохін, С. Бондирева, І. Колесникова, А. Мудрик, В. Савченко, Є. Федак та ін. (еволюція молодіжних субкультур в історичному контексті); О. Бандура, А. Басс, З. Берковіц, Дж. Браун, Б. Грушин, Р. Гурова, Л. Жиліна, П. Кауфман, К. Лоренц, М. Мюррей, К. Річард, Р. Уолтер, З. Фройд, Н. Фролова, Е. Фромм, М. Шакуров та ін. (виникнення агресії під впливом субкультур).

**Мета статті** – дослідити формування асертивності у підлітків з агресивною поведінкою.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з рис особистості є асертивність. Асертивність – сукупність психологічних властивостей людини, які формують його поведінку у суспільстві, побудовану на адекватній поведінці у критичних ситуаціях, що виявляється у впевнених рішеннях як своєчасній реакції на динаміку соціально-психологічних змін і впливу різних чинників, а також у психологічній рівновазі й етичному ставленні до інших у взаємовідносинах (Леонт'єв, 2008: 20). Асертивна поведінка – це поведінка впевненої у собі людини, коли потреби і права інших поважають тоді, коли, відповідно, поважають її права (Леонт'єв, 2008). Це така поведінка, для якої характерними є прямота, ясність та конструктивність та повага до іншої особистості. Асертивною є така поведінка, яка передбачає відкрите висловлювання своїх думок, почуттів і переконань без приниження почуттів і поглядів своїх співрозмовників. У конфліктній ситуації така поведінка дає змогу досягти компромісу без відмови від власної гідності й власних переконань. Люди, що поведуться асертивно, спроможні сказати «Ні!» без докорів сумління, злості, страху. Це ключове вміння для протистояння тиску, пресингу, маніпуляціям. Також асертивна поведінка ґрунтується на власній гідності і повазі до себе; готовності виголосити та захистити власні права й водночас визначати права інших на це. Власна гідність і повага до себе мають базуватися на пізнанні своїх слабких і сильних сторін, а також на щирих контактах із доброзичливими до нас людьми.

Основними характеристиками асертивної поведінки є: вираження своїх думок, переконань та почуттів прямо та відкрито, поважаючи інших; коли людина діє природно, не прагне когось підкорювати чи змінювати; готовність обговорювати конфліктні ситуації, співпрацювати, йти на компроміси; відповідальність за власні вчинки, не перекладаючи відповідальності на інших; вміння прямо щось попросити; вміння допомагати іншим, але за їхнім бажанням і проханням, не нав'язуючи своєї допомоги або свого розуміння; уважне вислуховування співрозмовника; спілкування спокійним голосом; вміння спокійно відмовляти і пояснювати причини відмови; намагання зрозуміти думки іншого. Такі ознаки є повністю протилежними для агресивної поведінки, для якої характерними є: відстоювання своїх думок, переконань та почуттів, порушуючи права інших; зверхня поведінка під час спілкування; насмішквате та зухвале ставлення тощо.

Асертивна поведінка часто порівнюється з упевненою поведінкою. А. П. Федоров під асертивною поведінкою розумів упевнену поведінку, за якої мета досягається активно, не порушуючи права інших людей (О. Галицький та ін., 2004: 40). О. Хохолова, продовжуючи дослідження А. П. Федорова, розглядала асертивну особистість як таку, яка дотримується позиції ненасильства (Хохолова, 2008: 17). Проблема асертивності має різні погляди науковців у її трактуванні. Л. Ніколаєв стверджує, що дане поняття більше використовується у таких контекстах, як відповідальність, вміння протистояти груповому тиску, етична переконаність.

Вітчизняна психологія термін «асертивність» почала розглядати після публікації книги чеських авторів В. Каппоні та Т. Новака. Також це відкрита поведінка, яка не принижує іншого і не завдає йому шкоди, це поведінка, за якої ураховуються інтереси інших людей (В. Каппоні, Т. Новак, 1995: 36). Найбільшу зацікавленість для науковців у проблемі асертивної поведінки становить здатність запобігати та долати конфліктні ситуації. Саме такий аспект поведінки є найгострішим у підлітків з агресивною поведінкою, які під час взаємодії з оточенням проявляють конфліктність або провокують її. Самоповага до себе та інших як основні компоненти асертивної поведінки, а також здатність прийняти на себе відповідальність – це ті аспекти, які необхідні для подолання агресії. Більшість науковців схиляється до думки, що саме асертивна поведінка є «золотою серединою» між пасивною та агресивною поведінкою. В. Галицький, О. Мельник, В. Синявський стверджують, що асертивній людині властиве компромісне вирішення проблемних ситуацій. Асертивність є редуційним чинником у прояві агресивної поведінки, порушенні її безпечного психологічного простору.

Ураховуючи той науковий факт, що існує різноманітність поглядів і підходів до структурних компонентів асертивності, у нашому дослідженні необхідно дослідити саме ті компоненти, які є необхідними для формування асертивності у підлітків з агресивною поведінкою.

Нами було розроблено програму дослідження, яка включала такі етапи:

I етап – етап підготовки дослідження. На цьому етапі було підібрано та обґрунтовано діагностичний інструментарій емпіричного дослідження.

II етап – етап проведення дослідження. На цьому етапі здійснено безпосередньо емпіричне дослідження компонентів асертивності у підлітків з агресивною поведінкою.

Усі респонденти були детально проінструктовані щодо правильного виконання методики. Для підвищення достовірності результатів дослідження проводилося анонімно.

III етап – аналіз та інтерпретація отриманих даних. На цьому етапі аналізувалися отримані результати.

Дослідженням було охоплено 45 підлітків (12–13 років), 25 хлопців і 20 дівчат, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей. У цих центрах знаходяться діти, які опинилися у складних життєвих обставинах: соціальні сироти, діти з неблагополучних сімей, діти, схильні до бродяжництва, та ін.

У ході дослідження було розроблено авторську методику, а також використано тест А. Ассігнера, який дає змогу визначити, наскільки підлітки проявляють неврівноваженість та жорстокість до інших; листок Форверга для визначення рівня контактності.

У нашому дослідженні ми розглядаємо асертивність як комплексну характеристику, у якій необхідно досліджувати особистісно-комунікативний (контактність, відсутність страху, тривожності, емоційність мовлення); когнітивний (компетентність і розуміння себе та інших) і поведінковий (навички соціальної поведінки) компоненти.

Результати дослідження поведінкового компонента (тест А. Ассігнера) засвідчили, що серед дівчат і хлопців переважає середній рівень неврівноваженості та жорстокості. Також було виявлено, що у 27% хлопців середній рівень агресивності, у дівчат – 50%. Низький рівень агресивності відзначається у 9% хлопців та у 15% дівчат. За результатами було визначено, що середній рівень прояву агресивності переважає у підлітків.

Для визначення особистісно-комунікативного компонента асертивності застосовували дослідження рівня контактності – здатності до товаристськості, взаємодії.

Контактність є тією основою, на якій будується спілкування. Під контактністю розуміється емоційно благополучні, довірливі взаємовідносини, тактовність і повага один до одного, що забезпечує сприятливий клімат у колективі, в якому перебуває дитина. Контактність підлітка з агресивною поведінкою полягає у його готовності до спілкування, відкритості до інших. Визначення рівня контактності здійснювалося за допомогою опитувальника М. Форверга на контактність, який дає змогу визначити такі якості, як емпатія, повага, відвертість, щирість, ініціативність, безпосередність.

Результати дослідження продемонстрували тенденцію низького рівня контактності серед хлопчиків та середній рівень контактності серед дівчат. Найменш контактними є хлопці – 32%.

Дослідження когнітивного компонента дало змогу визначити знання підлітків щодо асертивної поведінки, її проявів у взаємодії з оточуючими, вміння розуміти свої права і знати права інших.

Так, серед респондентів 80% (36 осіб) не усвідомлюють відповідальність за наслідки своєї поведінки, тобто є схильними до осуду емоцій та поведінки інших. 50% опитаних звикли виправдовувати тільки свою поведінку, даючи часто неправдиві пояснення. 40% підлітків не завжди готові визнати, що інші також мають право на захист своїх пров. 44% респондентів не дивляться під час спілкування в очі, а також не намагаються розуміти думку інших. Для підлітків також характерні такі тенденції, як невміння прямо коректно про щось просити, якщо їм у чомусь відмовляють, то вони проявляють своє невдоволення, не звикли уважно слухати свого співрозмовника.

Такі результати засвідчили у необхідності формування навичок асертивності у підлітків з агресивною поведінкою.

На основі результатів дослідження нами було сформульовано такі компоненти асертивності: когнітивний, поведінковий, комунікативний. Важливу роль у формуванні асертивної поведінки у підлітків з агресивною поведінкою відіграють також знання і розуміння механізмів здійснення агресивної поведінки, оскільки вони можуть бути: провокуючими, коли агресія провокується впливом неприйнятної поведінки або ж відповідними шаблонами, наказами, різними невдалими захопленнями (грішми); регулюючими, коли на поведінку підлітка впливають покарання, схвалення або ж підліток постійно спостерігає за тим, як карають іншого; засвоєними – механізм, який породжує агресію як унаслідок біологічних особливостей (нервову систему, гормональний розвиток), так і через власні спостереження підлітка, особистий досвід. За допомогою розробленої авторської анкети було констатовано, що у 62,2% підлітків агресивна поведінка була провокуючою. Це пояснюється тим, що поведінка підлітків мотивувалася їхніми асоціальними захопленнями, внаслідок чого вони постійно отримували накази, вказівки з боку дорослих, що ще більше призводило до загострення їхнього стану. 37,8% підлітків мали прояви агресивної поведінки через нестійкість нервової системи, що характерно для підліткового віку.

**Висновки.** Отже, агресивна поведінка у підлітків стає нині однією з проблем, які набувають

глобального характеру. Серед науковців немає загально визнаної теорії агресії, оскільки кожний конкретний випадок роботи з агресивним підлітком є неповторним і унікальним. Проте, щоб працювати з агресивною дитиною, необхідно знати і розуміти основні теорії. Редукції агресії сприяє асертивна поведінка, яка реалізується через певні соціальні ситуації. Поняття «асертивність» передбачає наявність особистісної та соціальної готовності до власної життєтворчості, здатності актуалізувати та адекватно реалізувати власні прагнення.

Подолання агресивності у підлітків необхідно здійснювати виходячи з досвіду, набутого під час проведення соціально-психологічних досліджень. Так, результати проведеного дослідження серед підлітків з агресивною поведінкою дають підстави стверджувати, що необхідно формувати у них такі компоненти асертивності: особистісно-комунікативний (контактність, відсутність страху, тривожності, емоційність мовлення), когнітивний (компетентність і розуміння себе та інших), поведінковий (навички соціальної поведінки).

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва : Филинь, 1996. 472 с.
2. Капони В., Новак Т. Как делать все по-своему, или Ассертивность – в жизнь. Санкт-Петербург : Питер, 1995. 186 с.
3. Леонтьев А. А. Ассертивность. Общение и деятельность общения. Санкт-Петербург : Питер, 2008.
4. Соціально-психологічний словник / О. О. Мельник та ін. Київ, 2000.
5. Хохолова Е. В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков асертивного поведения студентов вуза : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология». Нижний Новгород, 2008. 26 с.

#### REFERENCES

1. Boiko V.V. Enerhiya emotsyi v obshchenyy: vzglihat na sebja y na druhykh. [Energy emotions in communication: a look at ourselves and others]. Information publishing agency "Fylyn" / V.V. Boiko, 1996. 472 p. [in Russian].
2. Kappony V. Kak delat vse po-svoemu yly Assertyvnost – v zhyzn. [How to do it own way or Assertiveness – in life] / V. Kappony, T. Novak. SPb.: Peter, 1995. 186 p. [in Russian].
3. Leontev A. A. Assertyvnost. Obshchenye y deiatelnost obshcheniya. [Assertiveness. Communication and activities of communication] / Leontiev A. A. SPb.: Peter, 2008. 167 p. [in Russian].
4. Sotsialno-psykholohichnyi slovnyk. [Socio-psychological dictionary] / O. O. Melnyk [author of the compiler: V.M. Galitsky, O. O. Melnyk, V.V. Sinyavsky]. K. 2000. 80 p. [in Ukrainian].
5. Khokholova E.V. Konstruktivnaia ahressyvnost v formirovaniy navykov asertyvnogo povedeniya studentov vuza. [Constructive aggressiveness in building skills of assertiveness behavior of University students]: abstract for the degree of a Candidate of Psychological Sciences in specialty 19.00.07 «Pedagogical and developmental psychology» / E.V. Khokhlova. Nizhny Novhorod. 2008. 26 p. [in Russian].



**Микола ПАНТЮК,**

*orcid.org/0000-0001-7336-6714*

доктор педагогічних наук, професор,  
проректор з наукової роботи

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *pantjuk.m@gmail.com*

**Борис САВЧУК,**

*orcid.org/0000-0003-2256-0845*

доктор історичних наук,  
професор кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
(Івано-Франківськ, Україна) *boris\_savchuk@ukr.net*

**Ірина РОЗМАН,**

*orcid.org/0000-0002-4951-0074*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов  
Мукачівського державного університету

(Мукачево, Закарпатська область, Україна) *rozmanii@ukr.net*

## РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ БІОБІБЛІОГРАФІЇ В УКРАЇНІ: РЕГІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ

У статті досліджено регіональний контекст розвитку педагогічної біобібліографістики України. Здійснено систематизацію та аналіз сучасних біобібліографічних видань (показчиків) як важливого чинника і засобу організації науково-дослідницької роботи та вдосконалення освітнього процесу в закладах вищої школи.

Показано, що значна частина підготовлених регіональними освітніми закладами і бібліотеками біобібліографічних видань про відомих педагогів минулого має дидактичну спрямованість та орієнтовані на використання в освітньому процесі. Із цією метою урізноманітнювалися форми каталогізації і презентації їхніх матеріалів. Узагальнено досвід видання і способи презентації регіональними науковими й освітніми закладами та бібліотеками біобібліографічних показників і посібників науково-дослідницького спрямування, які за різними критеріями систематизують літературу про творчість і життєдіяльність відомих учених, педагогів, громадських діячів. Виокремлено групу бібліографічних видань, які каталогізують раритети і рідкісні праці вчених, що зберігаються у сховищах регіональних закладів вищої освіти України. Розкрито практику підготовки комплексних видань, які систематизують бібліографію праць українських педагогів і культурно-освітніх діячів, наукові студії про їхню життєдіяльність та тексти їхніх творів, епістолярій, інші документальні матеріали.

З кінця ХХ ст. посилювалося зміцнення акцентів на підготовку біобібліографічних показників, присвячених сучасним ученим-педагогам і освітнім діячам. Розкрито основні риси і тенденції цього процесу: активізація підготовки бібліографічних видань, що репрезентують здобутки творчих колективів наукових і освітніх закладів та їхніх підрозділів (факультетів, кафедр тощо); посилення системного характеру такої діяльності завдяки серійному виданню показників; удосконалення їхньої структури і наукового апарату завдяки дотриманню державних стандартів тощо.

**Ключові слова:** педагогічна бібліографія, біобібліографічні видання, регіональні заклади вищої освіти.

**Mykola PANTIUK,**

*orcid.org/0000-0001-7336-6714*

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Vice-Rector on the Science

of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University  
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *pantjuk.m@gmail.com*

**Boris SAVCHUK,**

*orcid.org/0000-0003-2256-0845*

Doctor of Historical Sciences,

Professor of Department of Pedagogy named after Bogdan Stuparik  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) *boris\_savchuk@ukr.net*

Iryna ROZMAN,

orcid.org/0000-0002-4951-0074

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of English Philology and Teaching Methods of Foreign Languages

Mukachevo State University

(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) rozmanii@ukr.net

## DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL BIOBIOGRAPHY IN UKRAINE: REGIONAL CONTEXT

*The article explores the regional context of development of pedagogical biobibliography in Ukraine. The systematization and analysis of modern biobibliographic publications (indexes) as an important factor and a means of organizing research work and improving the educational process in institutions of higher education have been carried out.*

*It is shown that a large part of biobibliographic editions prepared by regional educational establishments and libraries about well-known teachers of the past have a didactic orientation and are oriented towards use in the educational process. To this end, the forms of cataloging and presentation of their materials varied.*

*The experience of publishing and methods of presentation by regional scientific and educational institutions and libraries of biobibliographic indexes and research guides, which by different criteria systematize the literature on creativity and life activity of famous scientists, educators, public figures, are generalized. A group of bibliographic editions that catalog the rarities and rare works of scientists stored in the repositories of regional higher education institutions of Ukraine have been distinguished. The practice of preparation of complex editions, which systematize the bibliography of the works of Ukrainian teachers and cultural and educational figures, scientific studies about their life activity and texts of their works, epistolary, and other documentary materials, is disclosed.*

*Since the end of the twentieth century, the shift in emphasis to the preparation of biobibliographical indexes for modern scholars and educators has increased. The basic features and tendencies of this process are revealed: intensification of preparation of bibliographic editions, which represent the achievements of creative collectives of scientific and educational institutions and their departments (faculties, departments, etc.); strengthening the systemic nature of such activities through the serial publication of pointers; improvement of their structure and scientific apparatus due to observance of state standards, etc.*

**Key words:** pedagogical bibliography, biobibliographic publications, regional higher education institutions.

**Постановка проблеми.** Бібліографія – альфа й омега кожного комплексного (монографічного, дисертаційного тощо) історико-педагогічного дослідження. Її складання є основним завданням його початкового пошуково-евристичного етапу, тож від його успішного розв'язання значною мірою залежать кінцевий результат дослідницької роботи. Бібліографічні видання також відіграють важливу роль в організації освітнього процесу, адже дають змогу викладачеві вишу, вчителів школи, здобувачеві освіти зорієнтуватися у величезному масиві наукових і навчально-методичних видань та віднайти потрібне джерело інформації. Означені й інші аспекти актуалізують та зумовлюють наукову і практичну значущість виявлення й узагальнення основних тенденцій і здобутків розвитку сучасної педагогічної бібліографії і біобібліографії в Україні, зокрема в її регіональному контексті.

**Аналіз досліджень.** Різні аспекти формування та розвитку педагогічної бібліографії в Україні наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. знайшли відображення у публікаціях Н. Вараксіної, Т. Добко, А. Доркену, Т. Заморіної, Н. Мацібори, П. Рогової, Н. Стельмах, О. Сухомлинської та ін. Утім, автори основну увагу фокусують на здобутках діяльності

у цьому напрямі центральних наукових і освітніх установ, передусім Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. О. Сухомлинського. Таким чином, недостатньо вивченим залишається бібліографічний доробок регіональних освітніх і наукових осередків, що зумовлює доцільність предметного осмислення цієї проблеми.

**Мета статті** – систематизація та аналіз сучасних біобібліографічних видань як важливого чинника і засобу дослідження історико-педагогічного та освітнього процесу в закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Передусім з'ясуємо термінологічні аспекти дослідження. Бібліографія (грец. – книга, пишу) – це галузь знань, що забезпечує виявлення, облік, опис, систематизацію, аналіз творів друку та складання на цій основі бібліографічних посібників. Вони спрямовують на пошук та використання друкованої продукції з науковою, освітньо-виховною, іншою метою. Виходячи з матеріалів фахових студій (Швецова-Водка, 2013), біобібліографію розглядаємо як різновид бібліографії, який інтегрує бібліографічну інформацію про здобутки персоналій (науковців, письменників тощо) та літературу й іншу бібліографічну інформацію про їхню творчу і суспільну діяльність. Біобібліографічна

інформація класифікується за різними ознаками (автор, друкована праця тощо) та систематизується в персонально-бібліографічних покажчиках, посібниках, довідниках, словниках тощо. Під час вивчення процесу їх нагромадження спираємося на методи бібліографічного огляду, контент-аналізу, систематизації, структуризації, типології, критичного аналізу та ін.

Підготовлені регіональними освітніми і науковими центрами біобібліографічні видання про відомих педагогів минулого мають переважно дидактичну спрямованість, орієнтовані на використання в освітньому процесі. Для цього урізноманітнюються форми каталогізації і презентації їхніх матеріалів, зокрема завдяки мережі Інтернет, тощо.

Із таких позицій відзначимо досвід підготовки Науковою бібліотекою Рівненського державного гуманітарного університету (укладачі С. Грипич, Л. Ковальчук, Н. Гуменюк) бібліографічних покажчиків «Педагогіка В. Сухомлинського – педагогіка серця» (Рівне, 2017, 45 с.), «Учитель учителів (видатний педагог К. Д. Ушинський, 1824–1870)» (Рівне, 2017, 56 с.), «Берегиня дошкільної педагогіки (Софія Федорівна Русова, 1856–1940)» (Рівне, 2017, 48 с.) та ін. Ці проекти, що реалізуються під спільною назвою «Класики педагогіки» серії «Електронна бібліотека», репрезентують описи документальних джерел із фондів бібліотеки, частина яких також розміщувалася на віртуальних виставках. Серед здобутків цього освітнього закладу – тематичний каталог, що представляє теоретико-методичну спадщину А. С. Макаренка і дослідження про його теоретико-методичну спадщину в контексті проблематики педагогічного мислення (Педагогічне, 2008).

Своєрідний формат презентації творчої спадщини Софії Русової у вигляді «бібліопортрета» «Берегиня української національної школи» вибрали вчені Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. У першій частині проєкту розкрито погляди визначного українського педагога в контексті хроніки його наукової та освітньої і громадської діяльності. У другій частині представлено зосереджені у фондах бібліотеки університету наукові дослідження про С. Русову за окремими розділами: «Біографічні відомості», «Критичні матеріали» та ін. (Бібліопортрет).

На відміну від означених видань не лише дидактичне, а й науково-дослідницьке призначення мають підготовлені регіональними вишами біобібліографічні покажчики «Ідеї К. Д. Ушинського в контексті сучасної педагогічної науки та

освіти: 1991–2009 рр. (До 185-річчя від дня народження)» (Одеса, 2010, 124 с.); «Григорій Сковорода (1722–1794). До 290-річчя з дня народження» (Переяслав-Хмельницький, 2012, 205 с.); «Захаренко О. А. (1937–2002 рр.). До 75-річчя від дня народження» (Черкаси, 2012, 63 с.); «Яким Ярема» (Львів, 2003, 243 с.). Зокрема, два останніх видання стали фактично першими спробами впорядкування і систематизації творчої спадщини знаних українських педагогів.

У такому контексті відзначмо підготовлений 1996 р. науковцями Ужгородського державного університету спільно з обласною універсальною бібліотекою бібліографічний покажчик «Олександр Духнович (1803–1865)». Він залишається найповнішим каталогом наукових педагогічних і літературознавчих досліджень про визначного українського діяча (Олександр, 1996), хоча за два наступних десятиріччя обсяг присвячених йому праць значно збільшився.

Визначаємо окрему науково ціннісну групу біобібліографічних видань, які каталогізують раритети і рідкісні праці вчених, що перебувають на збереженні у сховищах закладів вищої освіти України. Прикладами можуть слугувати покажчик фонду бібліотеки академіка Д. Зерова, яка зберігається у Східноєвропейському національному університеті ім. Лесі Українки (Каталог видань, 2011); покажчик рідкісних видань відомих педагогів 1830–1959 рр. про розвиток освіти, культури, етнографії, які зберігаються в Тернопільському національному педагогічному університеті ім. Володимира Гнатюка (Каталог, 2011); унікальна колекція з понад 200 друкованих праць, які становлять основу творчої спадщини педагога, психолога, філософа, громадського діяча М. Грота, що розміщена в бібліотечних фондах Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя (Наукова, 2016), та ін. Нагромаджені, таким чином, унікальні маловідомі документальні раритети активно використовуються студентами і науково-педагогічними працівниками в дослідженні регіональної історії розвитку освіти, культури і педагогічної думки.

Виявлено цікавий продуктивний підхід до комплексного вивчення і презентації біобібліографії українських педагогів і культурно-освітніх діячів. Ідеться, до прикладу, про укладені Т. Кішар покажчик «Степан Онисимович Сірополко (1872—1959)» (Степан, 2012) та О. Канчалабою збірник «Антін Крушельницький – письменник, публіцист, педагог» (Антін, 2002). Окрім бібліографії праць діячів та наукових студій про їхню життєдіяльність, ці видання презентують тексти

їхніх творів, листів, інші документальні матеріали.

З ухилом на біобібліографічний аспект систематизується творчий доробок Мирослава Стельмаховича. Про це свідчать упорядковані С. Васильчук бібліографічний довідник (Київ: АПН України, 1998, 64 с.) та приурочений до 70-річчя зі дня народження знаного вченого-педагога інформацій довідник (Івано-Франківськ, 2004, 28 с.). Окрім праць М. Стельмаховича, вони фіксують стан дослідження його життя і наукової спадщини.

А укладачі присвяченого визначному українському вченому і громадському діячеві Михайлу Драгоманову біобібліографічного видання виокремили і систематизували його надбання в галузі освіти та педагогіки з чотирьох укладених раніше бібліографічних покажчиків та доповнили його новими науковими студіями (Педагогічні, 2012).

Поряд із продовженням традиції бібліографування творчої спадщини відомих українських педагогів минулого і наукових праць про їхню життєдіяльність із кінця ХХ ст. простежуємо зміщення акцентів на підготовку біобібліографічних покажчиків, присвячених сучасним ученим-педагогам і освітнім діячам. У такий спосіб освітні та наукові установи засвідчують визнання творчих здобутків свої працівників та презентують їх перед культурною громадськістю. У цьому процесі відстежуємо низку позитивних тенденцій, згідно з якими: активізувалася підготовка бібліографічних видань, що репрезентують здобутки творчих колективів вишів та їхніх підрозділів (факультети, кафедри тощо); посилюється системний характер цієї діяльності завдяки запровадженню спеціальних серій та видання покажчиків за звітні періоди; удосконалюється їхня структура і науковий апарат завдяки дотриманню державних стандартів тощо.

Такі переважно ювілейні серійні покажчики мають різний науково-редакційний рівень, структурно-стильові й інші особливостей. Як приклади відзначмо серійні біобібліографічні видання «Вчені Прикарпатського національного університету» (відзначаються оригінальним художнім оформленням); «Академіки, доктори наук, професори РДГУ» (орієнтує на використання матеріалів покажчиків в організації освітнього процесу); «Біобібліографія вчених Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки» (презентує їхні біографії і науковий доробок у книжковому та електронному форматах); «Вчені – ювіляри Київського університету імені Бориса Грінченка» (зберігає академічні традиції впорядкування). Глибокі традиції та

високий науково-дидактичний рівень мають біобібліографічні видання інших вишів: «Видатні професори університету» (Донбаський педагогічний університет, м. Слов'янськ); «Ювіляри ВДПУ» (Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського); «Науковці університету» (Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка) та ін. Така література дає цінний бібліографічний матеріал про творчий доробок окремих учених, формування наукових шкіл, внесок регіональних закладів освіти в розвиток української і світової науки і культури.

В оригінальний спосіб презентуються творчі здобутки науково-педагогічних працівників Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Він виявляється в підготовці окремих невеликих за обсягом (від 15 до 30 сторінок) тематичних покажчиків, які систематизують найбільш значущі здобутки представників різних галузей знань. Таким чином, увиразнюється внесок окремих науковців та науково-педагогічних колективів у розроблення фундаментальних, науково-теоретичних, експериментальних проблем із певних галузей знань.

У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. нагромадився цікавий досвід підготовки колективних бібліографічних праць, які системно і послідовно відображають науковий та навчально-методичний доробок освітян і педагогів. Особливий інтерес становлять бібліографічні проєкти, що відображають цей процес в історичній ретроспективі.

Із таких позицій згадаймо видання впродовж 1944–2018 рр. восьми випусків (в одній або двох частинах кожен) бібліографічних покажчиків робіт працівників Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Зазвичай вони присвячувалися ювілеям цього відомого в Україні та за кордоном освітнього закладу (1958, 1976, 1981, 1991, 2009, 2011, 2014–2016 рр.). Видання становлять бібліологічний інтерес, адже відображають процес модифікації вимог до оформлення наукової продукції та їхнього змісту, структури, а також зростання обсягів кожного чергового випуску відповідно до нарощування наукового і кадрового потенціалу вишу. При цьому зберігалися традиційні підходи до бібліографування, які передбачають фіксацію надбань усіх викладачів за принципом приналежності до кафедр і факультетів; поділ літератури за окремими видами (монографії, статті, матеріали конференцій, автореферати дисертацій, авторські свідоцтва, зарубіжні видання тощо); подання особистих біографічних даних;

показ розвитку наукових шкіл тощо. Такий системний підхід (див., наприклад: Бібліографічний, 2014) дає цілісне уявлення про творчий поступ усього науково-педагогічного колективу та кожного окремого працівника.

Серед реалізованих Ніжинським державним педагогічним університетом ім. Миколи Гоголя низки оригінальних проєктів відзначимо видані в 1998, 2000, 2006 рр. чотири серії біобібліографічних покажчиків «Викладачі Ніжинської вищої школи», які презентують їхні творчі напрацювання у 1820–1920, 1920–1940, 1940–1970, 1970–2005 рр. Вони становлять своєрідний «біобібліографічний літопис» одного з найстаріших в Україні вищих професійно-педагогічних закладів (Викладачі, 2005). Одна з головних упорядниць цих видань Л. Гранатович також координувала підготовку посібника «Скарбниця знань університету» (Ніжин, 2010, 33 с.), де представлена бібліографія друківаних матеріалів про становлення і діяльність його бібліотеки.

Серед інших унікальних біобібліографічних посібників – покажчик «Вихованці Харківського університету», у якому представлено творчий доробок випускників цього найстарішого в Україні вишу, що зробили вагомий внесок у розвиток різних галузей знань (Вихованці, 2004).

Реферовані біобібліографічні проєкти мають велике не лише науково-пізнавальне і дидактичне, а й морально-етичне значення. Утверджуючи дух здорової корпоративності, вони поглиблюють усвідомлення приналежності до певної наукової спільноти, що має значні традиції служіння науці. А оприлюднені наукові здобутки надихають до подальшої творчої праці.

Вирізняємо групу бібліографічних матеріалів, які презентують доробок з історії розвитку окремих вишів. Таким яскравим прикладом слугують покажчики «Університет на батьківщині Івана Франка» 2010 і 2015 рр., приурочені до 70-ї та 75-ї річниць Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка. Вони мають подібну структуру, що складається з 13 розділів. У них систематизовано відповідно 625 та 1 218 бібліографічних описів книг і статей, які висвітлюють історію та навчально-виховну, наукову, позанавчальну працю окремих факультетів і викладачів (Університет, 2010; Університет, 2010).

Схожу спрямованість має бібліографічний покажчик, виданий із нагоди 100-річчя заснування Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Анонсує праці з історії і діяльності вишу, видання цілеспрямовано популяризує його столітній поступ

серед широкої культурної громадськості та молоді України (Вінницькому, 2012).

Академізмом і фундаментальністю відзначаються бібліографічні збірки з історії Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Виданий у 2007 р. покажчик у трьох частинах, доповнюючи видання 1982–1983 і 1985–1993 рр., систематизує документи за тематичним принципом: 1) загальні праці; спогади; 2) матеріали про відкриття і різнобічну діяльність університету; 3) праці про життя студентів та суспільно-культурну і просвітницьку роботу вишу; 4) матеріали про фінансове і господарське становище; 5) статистичні джерела тощо (Історія, 2007).

Сучасна освітня парадигма студентоцентризму та зростання значення наукової діяльності здобувачів професійної освіти актуалізували підготовку в Київському університеті ім. Бориса Грінченка бібліографічних покажчиків, які систематизують праці науково-педагогічних працівників та студентів, аспірантів і докторантів. Вони мають хронологічну наступність та, зважаючи на змістове наповнення, слугують ефективним засобом навчально-методичного забезпечення освітнього процесу. Про це свідчать розділи перший «Підручники. Навчальні та навчально-методичні посібники» і третій «Навчальні програми», у яких подаються бібліографічні описи навчально-методичних матеріалів (посібники, конспекти лекцій, хрестоматії, зошити для контрольних робіт, збірники варіативних модулів, навчальні програми для студентів, програми з допрофільної підготовки тощо). У п'ятому розділі систематизуються методичні матеріали з проведення семінарських занять, індивідуальної роботи, організації виробничої практики студентів, вивчення окремих дисциплін у вищих і загальноосвітніх закладах тощо. Розділи восьмий і десятий містять інформацію про публікації аспірантів і студентів університету, переможців всеукраїнських конкурсів студентських наукових робіт тощо (Бібліографічний, 2015).

На початку XXI ст. поширилася практика підготовки бібліографічних покажчиків працівників окремих навчальних підрозділів: факультетів, інститутів, кафедр тощо. Вони здебільшого мають ювілейний характер та подають докладну інформацію про науковий і навчально-методичний доробок їхніх працівників. Як показові приклади відзначимо видання кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету (Наукова, 2010) та кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету (Бібліографічний, 2012). Їхні структура і змістове наповнення

мають типовий формат: інформація про становлення і діяльність підрозділу; біографічні відомості про викладачів; бібліографічні описи їхніх праць у хронологічному викладі або за видами публікацій; іменний покажчик та інші елементи наукового апарату тощо. Такі посібники мають не лише локальне, а й загальноукраїнське значення, адже представляють надбання відомих науково-педагогічних осередків та сформовані на їхній базі наукові школи.

**Висновки.** Отже, регіональні наукові й освітні заклади та універсальні й університетські бібліотеки нагромадили значний продуктивний досвід із розвитку педагогічної бібліографістики, що забезпечує систематизацію значних обсягів різновидових друкованих видань та засвідчує різновекторний поступ національної освіти і педагогічної науки. Важливі прояви і тенденції цього процесу

знаменують перехід до підготовки серійних біо-бібліографічних проєктів; видання персональних і колективних покажчиків, які фіксують доробок окремих учених і науково-педагогічних колективів; практику підготовки тематичних покажчиків, що акумулюють наукову і навчально-методичну літературу з різних галузей освіти і педагогічної науки; посилення ролі бібліографічних посібників як засобу науково-методичного забезпечення освітнього процесу тощо. Таким чином, систематизується і презентується творчий доробок педагогів минулого та сучасних учених і освітян.

Предметом подальшого дослідження може стати систематизація і аналіз тематичних покажчиків, які представляють літературу про розвиток окремих галузей освіти та педагогічної науки і зарубіжний досвід бібліографії науково-педагогічної інформації.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антін Крушельницький – письменник, публіцист, педагог : матеріали до бібліографії та епістолярної спадщини. Львів, 2002. 296 с.
2. Бібліографічний покажчик друкованих праць співробітників Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за 2013 р. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2014. Вип. 8. 420 с.
3. Бібліографічний покажчик наукових праць професорсько-викладацького складу Київського університету імені Бориса Грінченка (2014 р.). Київ, 2015. 288 с.
4. Бібліографічний покажчик публікацій професорсько-викладацького складу кафедри дошкільної освіти (2001–2011). Маріуполь : МДУ. 2012. 66 с.
5. Бібліопортрет Софії Федорівни Русової «Берегиня української... URL : [lib.pu.if.ua/.../Бібліопортрет%20Берегиня...%20С.%20Русо](http://lib.pu.if.ua/.../Бібліопортрет%20Берегиня...%20С.%20Русо).
6. Викладачі Ніжинської вищої школи : біобібліографічний покажчик. Ч. 4 (1970–2005). Кн. 2. Ніжин : Ніжинський державний педагогічний університет ім. М. Гоголя, 2005. 170 с.
7. Вихованці Харківського університету : біобібліографічний довідник: До 200-річчя Харківського університету. Харків : Авто-Енергія, 2004. 250 с.
8. Вінницькому державному педагогічному університету імені Михайла Коцюбинського 100 років : бібліографічний покажчик. Вінниця : ВДПУ, 2012. 52 с.
9. Історія Харківського університету (1804–2006) : у 3-х ч. : систематизований бібліографічний покажчик. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2007. 770 с.
10. Каталог видань із бібліотеки академіка Д. К. Зерова у фонді бібліотеки Волинського національного університету імені Лесі Українки. Луцьк, 2011. 145 с.
11. Каталог фонду рідкісних видань наукової бібліотеки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль : ТНПУ, 2011. 239 с.
12. Наукова діяльність кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти ДДПУ ім. І. Франка: 1991–2009 : науково-допоміжний бібліографічний покажчик. Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2010. 109 с.
13. Наукова спадщина Миколи Яковича Грота у фондах бібліотеки імені академіка М. О. Лавровського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя : бібліографічний покажчик. Ніжин, 2016. 194 с.
14. Олександр Духнович (1803–1865) : бібліографічний покажчик. Ужгород, 1996. 284 с.
15. Педагогічне мислення в контексті теоретико-методичної спадщини А. С. Макаренка і сучасної педагогіки : бібліографічний покажчик літератури. Рівне : РДГУ, 2008. 90 с.
16. Педагогічні ідеї Михайла Драгоманова: бібліографічні розвідки педагогічних праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 88 с.
17. Степан Онисимович Сірополко (1872–1959) : біобібліографічний покажчик. Київ : НБУ ім. В. І. Вернадського, 2012. 197 с.
18. Університет на батьківщині Івана Франка : бібліографічний покажчик. Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2010. 105 с.
19. Університет на батьківщині Івана Франка : бібліографічний покажчик. Дрогобич : ВВ ДДПУ ім. Івана Франка, 2015. 194 с.
20. Швецова-Водка Г. М. Персональна та біобібліографія: термінологічні замітки. *Вісник ХДАКІМ*. 2013. Вип. 39. С. 117–123.

#### REFERENCES

1. Antin Krushelnytskyi – pysmennyk, publitsyst, pedahoh: materialy do bibliohrafiï ta epistoliarnoi spadshchyny. [Antin Krushelnytsky - writer, journalist, teacher: materials for bibliography and epistolary heritage]. Lviv, 2002. 296 p. [in Ukraine].
2. Bibliohrafichnyi pokazhchuk drukovanykh prats spivrobotnykiv Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova za 2013 r. [Bibliographic index of the printed works of employees of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov 2013]. Kyiv: Publishing House M.P. Drahomanov. 2014. Vol. 8. 420 p. [in Ukraine].
3. Bibliohrafichnyi pokazhchuk naukovykh prats profesorsko-vykladatskoho skladu Kyivskoho universytetu imeni Borysa Hrinchenko (2014 r.). [Bibliographic index of scientific works of the teaching staff of the Kyiv University named after Boris Grinchenko (2014)]. Kiev. 2015. 288 p. [in Ukraine].
4. Bibliohrafichnyi pokazhchuk publikatsii profesorsko-vykladatskoho skladu kafedry doshkilnoi osvity (2001–2011). [Bibliographic index of publications of the teaching staff of the Department of Preschool Education (2001–2011)]. Mariupol: MSU. 2012. 66 p. [in Ukraine].
5. Biblioportret Sofii Fedorivny Rusovoi «Berehynia ukrainskoi...: lib.pu.if.ua/.../Biblioportret%20Berehynia...%20S.%20Ruso. [Biblioportrait of Sophia Fedorovna Rusova «Coast of Ukrainian ...: lib.pu.if.ua/.../Biblioportrait of%20Beregynia ...%20C.%20Ruso]. [in Ukraine].
6. Vykladachi Nizhynskoi vyshchoi shkoly: biobibliohrafichnyi pokazhchuk. Ch. 4 (1970-2005). Kn. 2. Nizhyn: Nizhynskiy derzhanyi pedahohichnyi universytet im. M. Hoholia. [Teachers of Nizhyn High School: biobibliographic index. Part 4 (1970-2005). Book. 2. Nizhyn: Nizhyn State Pedagogical University. M. Gogol]. 2005. 170 p. [in Ukraine].
7. Vykhovantsi Kharkivskoho universytetu: biobibliohrafichnyi dovidnyk: Do 200-richchia Kharkivskoho universytetu. Kharkiv: Avto-Enerhiia. [Graduates of Kharkiv University: a bibliography: To the 200th anniversary of Kharkiv University. Kharkiv: Auto-Energy]. 2004. 250 p. [in Ukraine].
8. Vinnytskomu derzhavnomu pedahohichnomu universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho 100 rokiv: bibliohrafichnyi pokazhchuk. [Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynskiy 100 years: bibliographic index]. Vinnytsia: VDPU. 2012. 52 p. [in Ukraine].
9. Istoriiia Kharkivskoho universytetu (1804–2006): U 3 ch.: systematyzovanyi bibliohrafichnyi pokazhchuk. [History of Kharkiv University (1804–2006): At 3 am: systematic bibliographic index]. Kharkiv: KhNU. V.N. Karazin, 2007. 770 p. [in Ukraine].
10. Katalog vydan iz biblioteky akademika D.K. Zerova u fondi biblioteky Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. [Catalog of editions from the library of Academician D.K. Zerova at the Library of the Volyn National University named after Lesya Ukrainka]. Lutsk. 2011. 145 p. [in Ukraine].
11. Katalog fondu ridsknykh vydan naukovoï biblioteky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. Volodymyra Hnatiuka. [Catalog of the collection of rare editions of the scientific library of Ternopil National Pedagogical University Volodymyr Hnatiuk]. Ternopil: TNPU. 2011. 239 p. [in Ukraine].
12. Naukova diialnist kafedry zahalnoi pedahohiky ta doshkilnoi osvity DDPU im. I. Franka: 1991-2009: naukovodopomizhnyi bibliohrafichnyi pokazhchuk. [Scientific activity of the Department of General Pedagogy and Preschool Education I. Franko: 1991-2009: bibliographic index]. Drohobych: RVV of the DSPU them. I. Franko, 2010. 109 p. [in Ukraine].
13. Naukova spadshchyna Mykoly Yakovycha Hrota v fondakh biblioteky imeni akademika M.O. Lavrovskoho Nizhynskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia: bibliohrafichnyi pokazhchuk. [The Scientific Heritage of Mykola Yakovlev Grotto in the Foundations of the Library named after Academician M.O. Nikolay Gogol Lavrovskiy Nizhyn State University: bibliographic index]. Nizhyn, 2016. 194 p. [in Ukraine].
14. Oleksandr Dukhnovych (1803-1865): bibliohraf. pokazhchuk. Uzhhorod. derzhavnyi universytet. [Alexander Duchnovich (1803-1865): bibliographer. index. Uzhhorod. state University]. Uzhhorod. 1996. 284 p. [in Ukraine].
15. Pedahohichne myslennia v konteksti teoretyko-metodychnoi spadshchyny A.S. Makarenka i suchasnoi pedahohiky: bibliohrafichnyi pokazhchuk literatury. [Pedagogical thinking in the context of theoretical and methodological heritage Makarenko and Modern Pedagogy: A Bibliographic Index of Literature]. Rivne: RDGU. 2008. 90 p. [in Ukraine].
16. Pedahohichni idei Mykhaila Drahomanova: bibliohrafichni rozvidky pedahohichnykh prats. [Pedagogical Ideas of Mykhaylo Drahomanov: Bibliographic Intelligence of Pedagogical Works]. Kyiv: Publishing House M.P. Drahomanov. 2012. 88 p. [in Ukraine].
17. Stepan Onosymovych Siropolko (1872-1959): biobibliohrafichnyi pokazhchuk. [Stepan Onosimovich Siropolko (1872-1959): biobibliographic index]. Kiev: NBU them. V.I. Vernadsky. 2012. 197 p. [in Ukraine].
18. Universytet na batkivshchyni Ivana Franka: bibliohrafichnyi pokazhchuk. [Ivan Franko's homeland: a bibliographic index]. Drohobych: RVV of the DSPU them. I. Franko, 2010. 105 p. [in Ukraine].
19. Universytet na batkivshchyni Ivana Franka: bibliohrafichnyi pokazhchuk. [Ivan Franko's homeland: a bibliographic index]. Drohobych: VV DSPU them. Ivan Franko, 2015. 194 p. [in Ukraine].
20. Shvetsova-Vodka H.M. Personalna ta biobibliohrafiia: terminolohichni zamitky. [Shvetsova-Vodka G.M. Personal and bibliography: terminological notes. KhDAKIM Bulletin. Issue 39]. Kharkov: 2013. p.117 - 123. [in Ukraine].

УДК 371:343:85

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208762>**Іванна ПАРФАНОВИЧ,***orcid.org/0000-0002-5300-7092**доктор педагогічних наук, доцент,**професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи**Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка**(Тернопіль, Україна) [parfanovich@ukr.net](mailto:parfanovich@ukr.net)***Андрій ПАРФАНОВИЧ,***orcid.org/0000-0003-0318-0396**аспірант кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи**Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка**(Тернопіль, Україна) [parfanovich@ukr.net](mailto:parfanovich@ukr.net)*

## СІМЕЙНЕ НАСИЛЬСТВО СТОСОВНО ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ ЯК СУСПІЛЬНА І СІМЕЙНА ПРОБЛЕМА

Актуальність теми зумовлена пануванням у суспільній свідомості незадовільного ставлення до людей похилого віку та порушенням їхніх прав у сімейних стосунках, нерідких проявах сімейного насильства стосовно цієї категорії людей. Проблема активізується з огляду на міжнародні зобов'язання Української держави щодо світової спільноти, а також з огляду на те, що сучасна сім'я та родина набули нових рис, склалися інші взаємостосунки та взаємодія між поколіннями. Тенденції нашого часу засвідчують, що родинні стосунки вже не настільки тісні, якими вони були раніше.

Розуміння специфіки сучасної сім'ї лежить в основі трактування сімейного насильства, яке, згідно із законодавством, є фізичним, економічним, психологічним, сексуальним. Це визначає мету статті – дослідити теоретичні й практичні напрацювання профілактики сімейного насильства стосовно людей похилого віку та виробити пропозиції щодо поліпшення соціальної роботи.

Статистика підтверджує, що Україна належить до держав, котрі мають значну кількість населення віком за 60 років. Статистичними даними також підтверджується факт наявності латентного сімейного насильства стосовно людей похилого віку та те, що здебільшого немає їхніх звернень по допомогу. Ситуація ускладнюється традиціями і звичаями західної культури, що стосуються вікових стереотипів, а також тим, що якість підтримки осіб цієї категорії не перебуває на належному рівні.

Проблема низького рівня профілактичної роботи полягає не стільки у законодавчому, теоретичному чи соціально-структурному полі, скільки в механізмах реалізації допомоги та, насамперед, у ставленні самих жертв насильства до проблеми. Про це свідчать наявні напрацювання щодо законодавчо-організаційного забезпечення та діагностико-профілактичного інструментарію соціальної роботи з профілактики сімейного насильства стосовно людей похилого віку. Аналітичний огляд роботи допомагає у визначенні найефективніших форм і методів роботи. Доцільною формою є проведення тренінгових занять для працівників соціальної сфери, що допомагає у визначенні груп ризику серед людей похилого віку та роботі з ними. Профілактика сімейного насильства стосовно людей похилого віку вимагає актуалізації підходів, пошуку шляхів просвітництва серед людей цієї категорії, мобілізації суспільних ресурсів і можливостей.

**Ключові слова:** люди похилого віку, сім'я, сімейне насильство, діагностика і профілактика.

**Ivanna PARFANOVYCH,***orcid.org/0000-0002-5300-7092**Doctor of Pedagogy, Associate Professor,**Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work**Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University**(Ternopil, Ukraine) [parfanovich@ukr.net](mailto:parfanovich@ukr.net)***Andrey PARFANOVYCH,***orcid.org/0000-0003-0318-0396**Associate of the Department of Social Pedagogy and Social Work**Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University**(Ternopil, Ukraine) [parfanovich@ukr.net](mailto:parfanovich@ukr.net)*



## FAMILY VIOLENCE RELATING TO ELDERLY PEOPLE AS A SOCIAL AND FAMILY PROBLEM

*The relevance of the topic is due to the domination in the public consciousness of unsatisfactory treatment of the elderly and violations of their rights in family relations, frequent manifestations of domestic violence against this category of people. The problem is exacerbated in view of Ukraine's international commitments to the world community. And given that the modern family and family have acquired new traits, other relationships and intergenerational relationships have developed. Trends in our time indicate that family relationships are no longer as close as they used to be.*

*Understanding the specifics of the modern family is at the heart of the interpretation of domestic violence, which, by law, is physical, economic, psychological, and sexual. This defines the purpose of the article - to explore theoretical and practical developments in the prevention of domestic violence against the elderly and to make suggestions for improving social work.*

*Statistics confirm that Ukraine is among the countries that have a significant population over the age of 60. The statistics also confirm the existence of latent domestic violence against the elderly and the fact that in many cases they do not receive their help. The situation is complicated by the traditions and customs of Western culture regarding age stereotypes. And also because the quality of support for people in this category is not adequate.*

*The problem of low level of preventive work is not so much in the legislative, theoretical or socio-structural field, but in the mechanisms of assistance and, above all, in the attitude of the victims of violence to the problem. This is evidenced by the current work in the field of legislative and organizational support and diagnostic and prophylactic tools for social work on prevention of domestic violence against the elderly. Analytical review of work helps to determine the most effective forms and methods of work. It is an appropriate form of training for social workers that helps identify and work with older people at risk. Prevention of domestic violence against the elderly requires updating approaches, finding ways of education among people in this category, mobilizing public resources and opportunities.*

**Key words:** elderly people, family, domestic violence, diagnosis and prevention.

**Постановка проблеми.** Процес старіння передбачає зміну суспільного статусу й соціальних ролей людей похилого віку, перехід їх у нову систему групових і міжособистісних відносин. Сучасне суспільство, з одного боку, шукає шляхи подовження життя своїх громадян, з іншого – не може забезпечити створення й повноцінне функціонування необхідних механізмів, що сприяють соціальній інтеграції осіб літнього віку, подовжують їхню соціальну значимість і корисність та дають змогу цим громадянам вести суспільно змістовну діяльність після досягнення ними пенсійного віку (Березіна, 2008). Питання поліпшення якості життя громадян похилого віку та адаптації суспільства до старіння населення є одним із важливих напрямів державної соціальної політики та предметом міжнародних зобов'язань України, зокрема щодо виконання Мадридського міжнародного плану дій із питань старіння та Європейської регіональної стратегії його здійснення, а також реалізації Принципів ООН стосовно людей похилого віку (проект стратегії Національного плану дій із питань старіння до 2022 р.).

У доповіді Генерального секретаря ООН «Подальша діяльність за підсумками II Всесвітньої асамблеї з проблем старіння» на 66-й сесії Генеральної Асамблеї в липні 2011 р., зокрема, указано на значні масштаби поширення насильства й жорстокого поводження з літніми людьми, під якими зазвичай розуміються фізичні, емоційні чи сексуальні наруги в багатьох формах, включаючи примусове встановлення опіки, а також

фізичне насильство в лікарнях та родині (Мірошниченко, 2013: 223–224).

**Аналіз досліджень.** Дослідження актуалізованої проблеми змушує розглянути різні її аспекти. По-перше, *характеристику сім'ї як суспільного елементу*. Виходячи з парадигми розуміння сім'ї як соціальної групи, її можна визначити як динамічну малу соціальну групу людей, поєднаних спільністю проживання (чи тимчасовою відсутністю) і родинними взаєминами (шлюбу, кровної спорідненості, усиновлення, опіки, свояцтва), спільністю формування й задоволення соціально-економічних і біологічних потреб, любов'ю, взаємною моральною відповідальністю (Ковбас, Костів, 2002: 12). Сім'я – це соціально-педагогічний інститут та особлива соціальна система, яка є підсистемою суспільства і включає в себе інші підсистеми (членів сім'ї); це мала соціальна група, первинний контактний колектив. Усе це дає змогу говорити про такі її ознаки, як шлюбні, кровні, встановлені зв'язки між членами сім'ї; родинні почуття, почуття безпеки, захищеності, любові, поваги; спільний побут і проживання членів сім'ї; наявність певних функцій у суспільстві (видів життєдіяльності сім'ї), прав сім'ї в суспільстві й прав членів сім'ї в родині, обов'язків членів сім'ї стосовно один одного та відповідальність перед суспільством за своїх членів (Серга, 2012: 4; Семігіна, 2008).

По-друге, *особливості сімейного насильства*. За визначенням Закону України «Про попередження насильства в сім'ї», який Верховна Рада України ухвалила 2001 р., *насильство в сім'ї* – це

«будь-які умисні дії фізичного, сексуального, психологічного чи економічного спрямування одного члена сім'ї по відношенню до іншого члена сім'ї, якщо ці дії порушують конституційні права і свободи члена сім'ї як людини та громадянина і наносять йому моральну шкоду, шкоду його фізичному чи психічному здоров'ю» (Юрків, 2013). Воно має певні особливості: часто це не одноразова дія, а процес, що тримається на продовженні стосунків потерпілої особи та кривдника. Таке насильство завжди відбувається протягом тривалого часу і має тенденцію до зростання. Найчастіше його факт замовчується й приховується від оточення обома сторонами. З погляду винуватця воно є ефективним, швидким і найменш витратним засобом досягнення певної мети. Якщо насильника не навчити іншого ефективного способу спілкування з близькими людьми, то він і надалі чинитиме над ними насильство (Андрущенко, 2017: 9–10).

Відносини між образником і жертвою в ситуації подружнього насильства набагато складніші, ніж у ситуації «простого» насильства (наприклад, вуличне хуліганство), коли між образником і жертвою немає тісних емоційних, психологічних, фізичних зв'язків; ситуація насильства часто забарвлена амбівалентними почуттями (між образником і жертвою можуть існувати як почуття ненависті, так і кохання); члени сім'ї досить близько знають один одного («слабкі» та «сильні» місця партнера, чинники, до яких він найбільш чутливий і вразливий), що дає можливість за бажання або сильніше «вдарити», або, навпаки, обминути найуразливішу сферу; позиції образника і жертв у ситуації подружнього насильства чітко не розмежовуються і в процесі подружньої взаємодії часто переходять одна в одну (Шинкаренко, 2000: 27).

Таким чином, сімейне насильство має особливості прояву і формування. Тісні психоемоційні зв'язки між членами сім'ї породжують складний симптомокомплекс, дослідити який можливо тільки під час тривалого детального аналізу ситуації. Це важливо для фахівців соціальної сфери, які завжди будуть дотичні до проблем такого роду.

**Мета статті** – дослідити теоретичні й практичні напрацювання профілактики сімейного насильства стосовно людей похилого віку та виробити пропозиції щодо поліпшення соціальної роботи.

**Виклад основного матеріалу.** Україна входить до тридцяти найстаріших країн світу за частотою осіб віком 60 років і старше: у 2015 р. вона становила 21,8%, а частка людей віком 65 років і старше – 15,5% від загальної чисельності насе-

лення (проект стратегії Національного плану дій із питань старіння до 2022 р.). Статистичні показники прояву сімейного насильства стосовно людей похилого віку в окремих країнах представлено в табл. 1.

Порівняння статистичних даних табл. 1 дає змогу констатувати наявність сімейного насильства стосовно людей похилого віку, що засвідчують статистичні дані, і такий показник, за наведеними даними, становить близько 15%. Однак це не засвідчує наявну ситуацію, оскільки, за цими ж наведеними у таблиці даними, лише 75% з осіб, які зазнали сімейного насильства у похилому віці, звертаються по допомогу. А це збільшує наведені дані до 60%, або більшої половини людей похилого віку.

Ставлення до старості в західній та східній культурах має істотні відмінності. У сучасній західній культурі немає традиційно прийнятого, шанобливого, поважного ставлення молоді до старих людей. Представники молодого покоління або бояться старості, або ставляться до неї з байдужністю чи презирством (Березіна, 2008).

Загалом ставлення суспільства до людей похилого віку дуже суперечливе. На формування стереотипного сприйняття впливають соціальні норми. Вікові норми, як формальні, так і неформальні, зумовлюють формування вікових стереотипів, які негативно впливають на людей похилого віку, змушуючи їх відмовлятися від багатьох соціальних ролей, до яких людина пристосувалася протягом попереднього життя (Новікова, 2011: 71–72).

*Значна частина експертів схильна оцінювати якість надання послуг постраждалим від сімейного насильства як низьку, причинами чого є:* відсутність або недостатня кількість підготовлених фахівців; низький професійний рівень тих, хто надає послуги; відсутність можливостей підвищувати кваліфікацію; низький рівень первинної профілактики насильства у сім'ї; недостатня обізнаність громадян із проблемою та правовими механізмами її подолання; низька правова культура населення загалом; мала кількість психологічних, соціально-економічних, юридичних послуг загалом; формальне існування громадських організацій, що декларують надання послуг потерпілим від насильства; мала кількість, брак соціально-реабілітаційних центрів; нескоординована робота закладів та установ; відсутність стандартів надання послуг потерпілим від насильства; обмежений короткостроковий термін перебування у закладах; відсутність ефективних методів впливу на кривдників (Семигіна, 2008: 67).

Прагнення зрозуміти витoki насильства в сім'ї, його природу актуалізує та об'єднує зусилля сучасних психологів, соціологів, соціальних працівників, представників правоохоронних органів у пошуку форм, методів попередження насильницької поведінки, надання допомоги його жертвам (Кальницька, 2016). Однак проблема низького рівня профілактичної роботи полягає не стільки в законодавчому, теоретичному чи соціально-структурному полі, скільки в механізмах реалізації допомоги та, насамперед, у ставленні самих жертв насильства до проблеми. Про це свідчать існуючі напрацювання.

### I. Законодавчо-організаційне забезпечення профілактики сімейного насильства стосовно людей похилого віку.

Згідно із законодавством України, заходи з попередження насильства в сім'ї в межах наданих їм повноважень здійснюють такі органи та установи (Краснова, Калашник, 2016):

- 1) спеціально уповноважений орган виконавчої влади з питань попередження насильства в сім'ї;
- 2) відповідні підрозділи органів внутрішніх справ (Національної поліції);
- 3) органи опіки й піклування;
- 4) спеціалізовані заклади для осіб, які вчинили насильство в сім'ї, та жертв такого насильства: кризові центри для членів сімей, в яких вчинено насильство в сім'ї або існує реальна загроза його вчинення; центри медико-соціальної реабілітації жертв насильства в сім'ї.

Фахівцям важливо знати та надавати за необхідності клієнтам інформацію, куди і як саме звертатися по допомогу у разі проявів насильства: до поліції за

номером 102; до відділу ювенальної превенції; до центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; до управління сім'ї та молоді районної, міської чи обласної держадміністрацій; до громадських організацій, які надають допомогу постраждалим від насильства; на телефони «гарячих ліній»; до психолога чи психотерапевта, якщо має місце психологічне насильство; до близької людини; звернення до правоохоронних органів (Андрущенко, 2017: 23).

Розроблено «Методичні рекомендації щодо організації проходження корекційних програм особами, які вчиняють насильство в сім'ї», затверджені 8 травня 2014 р. Міністерством соціальної політики України.

### II. Діагностико-профілактичний інструментарій соціальної роботи з профілактики сімейного насильства стосовно людей похилого віку.

Розроблено методику для *діагностики сімейного насильства*, яку можна було б використати у своїй практичній діяльності фахівцям соціальної сфери, котрі стикаються із цією проблемою. Процедура здійснення діагностики складається з трьох етапів, на кожному з яких використовується свій конкретний діагностичний інструментарій: 1) вимір внутрішньої агресії за допомогою тесту (проведення тесту С. Дайхоффа); 2) вимір зовнішньої агресії за допомогою анкети; 3) виявлення ролі випробовуваного в ситуаціях сімейного насильства за допомогою стандартизованого інтерв'ю. За твердженням автора, методика не є психодіагностичною, вона спрямована швидше на соціологічне виявлення «відносин» у малій соціальній групі (Серга, 2012: 125).

Таблиця 1

#### Статистичні показники прояву сімейного насильства стосовно людей похилого віку

Інформаційне повідомлення	Джерело інформації	Масштаби дослідження
За оцінками дослідження 2017 р., отриманими в результаті проведення 52-х досліджень, 15,7% людей у віці 60 років і старше зазнали насильства	Elder abuse prevalence in community settings: a systematic review and meta-analysis. Yon Y, Mikton CR, Gassoumis ZD, Wilber KH. Lancet Glob Health. 2017 Feb;5(2):e147-e156. URL : <a href="https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28104184">https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28104184</a> .	28 країн
Близько 10% громадян похилого віку зазнають домашнього насильства (Чехія); у статистичних даних Білорусі зафіксовано, що 20% осіб старше 60 років страждають від домашнього насильства	Лисенко Ю. Соціально-педагогічна профілактика насильства стосовно людей похилого віку в інформаційному суспільстві. <i>Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології</i> / редкол.: А. А. Сбруєвата ін. 2017. № 8(72). С. 279–289	Чехія, Білорусь
Близько 75% жертв різних видів насильства не зверталися по допомогу, решта – переважно зверталися до родичів	Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні. URL : <a href="http://www.vsirivni.com.ua/facts/klyuchov-fakti-pro-domashn-nasilstvo">http://www.vsirivni.com.ua/facts/klyuchov-fakti-pro-domashn-nasilstvo</a>	Європейський континент

Уважається, що особам літнього, особливо похилого, віку властиві такі риси, як: негативізм, консерватизм, інертність, упертість, запальність, підвищена вразливість, егоїзм, дратівливість, дріб'язковість, скнарість. Цей віковий період супроводжується наростанням занепокоєння, тривожності, появою або посиленням таких рис, як недовірливість, дратівливість, неадекватність самооцінки у бік завищення, зміна темпераменту. Людина похилого віку більше звертає увагу на себе, знижується ініціативність, зростає пасивність. Зміни під час старіння відбуваються і на біологічному рівні (погіршується рухливість, а також робота сенсорних систем: слуху, зору, смаку і нюху). Найважливішою характеристикою пізнього віку є прагнення до осмислення життя, підведення підсумків своєї діяльності. Для більшості досліджуваних характерними є тривожність, невротична депресія, фрустрація, астения, істеричний тип реагування та вегетативні порушення (Михальська, 2014: 431–432).

У профілактиці сімейного насильства стосовно людей похилого віку розглянуто такі форми й методи роботи (Методичні рекомендації щодо запобігання та протидії насильству, 2018: 59–63): тренінги, заняття з елементами тренінгу; робота в малих групах; аналіз правових ситуацій; дискусії, дискусійні платформи; дебати; рольові ігри; відеолекторії; виставки плакатів, фоторобіт, конкурси малюнків, соціальних роликів, прес-конференція; переговори; каравани історій із проблеми насильства; квести; методичні брифінги; круглі столи, семінарські заняття, конференції; сімейні журнали; оформлення тематичних полиць; організація консультативних пунктів. Найбільш доцільними формами групової роботи є соціальна терапія та організація груп взаємодопомоги для осіб, постраждалих від насильства в сім'ї (Кальницька, 2016: 122).

**Висновки.** Використання тренінгових (групових) програм є дуже дієвою формою організації терапевтичного процесу під час подолання наслідків насильства. Основне завдання таких програм полягає саме у проведенні взаємного дослідження, отриманні знань про власну особистість. Традиційно тренінг застосовують для розвитку навичок

самопізнання, саморозуміння, рефлексії, зміни ставлення до себе й інших, вироблення навичок саморегуляції, розвитку емоційної гнучкості, для поліпшення соціальної адаптації учасників, поглиблення досвіду психологічної інтерпретації інших людей (Кальницька, 2016: 122). Така форма роботи може застосовуватися як до фахівців соціальної сфери, так і до самих осіб похилого віку.

Проведений аналіз теоретичних напрацювань, статистичних даних та практики профілактичної роботи дає змогу узагальнити, що:

1) проблема сімейного насильства над людьми похилого віку є актуальною та визнаною не тільки в Україні, а й в інших державах;

2) наявна статистична інформація не відображає загальних показників прояву насильства стосовно осіб похилого віку;

3) законодавча й нормативно-правова база діяльності соціальних структур із профілактики сімейного насильства над людьми похилого віку розроблена достатньою мірою, проте недовірливість технологій пояснюється низьким рівнем свідомості людей, їх неможливістю чи нездатністю звернутися по допомогу;

4) соціальна робота з профілактики сімейного насильства стосовно людей похилого віку повинна бути максимально спрямованою на виявлення фактів такого насильства, а отже, і на організацію життя літніх людей без насильства;

5) аналітичний огляд діагностико-профілактичної роботи допомагає у визначенні найефективніших форм і методів роботи; доцільною формою є проведення тренінгових занять для працівників соціальної сфери, це допомагає у визначенні груп ризику серед людей похилого віку та у роботі з ними.

Таким чином, профілактика сімейного насильства стосовно людей похилого віку вимагає актуалізації підходів, пошуку шляхів просвітництва серед людей цієї категорії, мобілізації суспільних ресурсів і можливостей.

Окреслене не вичерпує досліджень проблеми сімейного насильства над людьми похилого віку. Потребують додаткових досліджень аспекти не скільки соціального забезпечення старості, скільки психолого-педагогічної підтримки.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березіна О. О. Ейджизм у суспільстві: проблеми пізнього віку. *Актуальні проблеми психології. Т. 8. Психологічна теорія і технологія навчання* / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смольсон. Київ : Міленіум, 2008. Вип. 5. С. 3–10.
2. Кальницька К. О. Соціально-психологічні технології роботи з жінками – жертвами насильства в сім'ї та чоловіками-кривдниками. Київ : Освіта, 2016. 142 с.
3. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка : у 3-х т. Івано-Франківськ, 2002. Т. 1. 288 с.
4. Кожемяко В. Жестокая «норма». *Правда*. 2012. 29 нояб. (№ 131). URL : <https://kprf.ru/pravda/issues/2012/131/article-41624/>.

5. Методичні рекомендації щодо запобігання та протидії насильству : Лист МОН України від 18.05.2018 № 1/11-5480. п. 5.2.
6. Михальська С. А. Психологічні особливості людей похилого віку. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 23. С. 425–434.
7. Мірошніченко І. С. Запобігання злочинам стосовно літніх людей у сім'ї. *Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ України*. 2013. № 3. С. 223–229.
8. Царевська Ю. Насильство: короткий інструктаж для консультантів та консультанток / ред. М. Андрущенко. Київ : Альянс громадського здоров'я, 2017. 35 с.
9. Новікова Ж. М. Особливості соціального становища людей похилого віку: теоретичне дослідження. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2011. Вип. 26. С. 65–75.
10. Попередження домашнього насильства : навчальний посібник / упоряд. : О. В. Краснова, О. А. Калашник. Київ, 2016. 90 с.
11. Проект стратегії Національного плану дій з питань старіння до 2022 року. URL : <http://www.msp.gov.ua/projects/222/>.
12. Семігіна Т. В. Послуги, що надаються особам, які зазнали насильства у сім'ї. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2008. Т. 84. С. 62–68.
13. Серга Т. О. Розробка методики діагностики сімейного насильства. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2012. Вип. 56. С. 120–126.
14. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю : навчальний посібник. Київ : ДЦССМ, 2002. 132 с.
15. Тунтуєва С. В. Методи групової соціально-педагогічної роботи з жінками, постраждалими від насильства в сім'ї. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2014. № 5. С. 122–128.
16. Шинкаренко О. Д. Психологічні особливості жертв подружнього насильства. *Практична психологія та соціальна робота*. 2000. № 3. С. 25–28.
17. Юрків Я. І. Сутність та зміст соціального феномену «насильство в сім'ї». *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2013. Вип. 27. С. 234–237.

#### REFERENCES

1. Berezina O. O. Eidzhyzm u suspilstvi: problemy piznogo viku [Ageism in society: the problems of late age]. *Actual problems of psychology. Volume 8: Psychological Theory and Technology of Learning / Ed. S. D. Maksimenko, M. L. Smulson*. Kyiv: Millennium, 2008. Vol. 5. pp. 3–10.
2. Kalnytska K. O. Sotsialno-psykholohichni tekhnolohii roboty z zhinkamy–zhertvamy nasylstva v simi ta cholovikamy–kryvdnykamy [Socio-psychological technologies for working with women victims of domestic violence and male abusers]. Kyiv: Education, 2016. 142 p.
3. Kovbas B., Kostiv V. Rodynna pedahohika : u 3 t. [Family pedagogy: in 3 volumes]. Ivano-Frankivsk, 2002. Volume 1: Fundamentals of family relationships. 288 p.
4. Kozhemjako V. Zhestokaja «norma». [The cruel “norm”]. *True*. 2012. November 29 (No. 131). URL : <https://kprf.ru/pravda/issues/2012/131/article-41624/> [in Russian].
5. Metodichni rekomendatsii shchodo zapobihannia ta protydii nasylstvu [Guidelines for the prevention and counteraction to violence] : letter from the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 18.05.2018 № 1 / 11-5480. paragraph 5.2.
6. Miroshnychenko I. S. Zapobihannia zlochynam stosovno litnikh liudei u simi [Preventing crimes against the elderly in the family]. *Scientific Bulletin of the National Academy of Internal Affairs of Ukraine*. 2013. № 3. pp. 223–229.
7. Mykhalska S. A. Psykholohichni osoblyvosti liudei pokhyloho viku [Psychological features of the elderly]. *Problems of modern psychology*. 2014. Vol. 23. pp. 425–434.
8. Nasylstvo: korotkyi instruktazh dlia konsultantiv ta konsultantok [Violence: brief briefing for counselors] / text by Y. Tsarevskaya; ed. M. Andrushchenko. Kyiv: Public Health Alliance. 2017. 35 p/
9. Novikova Zh. M. Osoblyvosti sotsialnoho stanovyscha liudei pokhyloho viku: teoretychne doslidzhennia [Features of social status of elderly people: a theoretical study]. *Scientific studies in social and political psychology*. 2011. Iss. 26. pp. 65–75.
10. Poperedzhennia domashnoho nasylstva [Domestic Violence Prevention] : Handbook for Hotline Consultants / Compilers: O. V. Krasnova, O. A. Kalashnik. Kyiv, 2016. 90 p.
11. Proekt Stratehii Natsionalnoho planu dii z pytan starinnia do 2022 roku [Project Strategy of the National Action Plan on Aging to 2022]. Retrieved from: <http://www.msp.gov.ua/projects/222/>
12. Semyhina T. V. Posluhy, shcho nadaiutsia osobam, yaki zaznaly nasylstva u simi [Services provided by individuals who have shown full family satisfaction]. *Scientific notes of the National University "Kyiv-Mohyla Academy"*. 2008. Vol. 84: Pedagogical, psychological sciences and social work. pp. 62–68.
13. Semyhina T. V. Posluhy, shcho nadaiutsia osobam, yaki zaznaly nasylstva u simi. [Development of methods of diagnosis of domestic violence]. *Social technologies: current problems of theory and practice*. 2012. Issue 56. pp. 120–126.
14. Shynkarenko O. D. Psykholohichni osoblyvosti zhertyv podruzhnogo nasylstva [Psychological features of victims of marital violence]. *Practical Psychology and Social Work*. 2000. № 3. pp. 25–28.
15. Trubavina I. M. Sotsialno-pedahohichna robota z neblahopoluchnoiu simieiu [Social and pedagogical work with a disadvantaged family] : a textbook. Kiev: DCSSM, 2002. 132 p.
16. Tuntuieva S. V. Metody hrupovoi sotsialno-pedahohichnoi roboty z zhinkamy, postrazhdalymy vid nasylstva v simi [Methods of group social and pedagogical work with women victims of domestic violence]. *Bulletin of Lugansk National Taras Shevchenko University*. 2014. № 5. pp. 122–128.
17. Yurkiv Ya. I. Sutnist ta zmist sotsialnoho fenomenu «nasylstvo v simi» [ The essence and content of the social phenomenon "domestic violence" ]. *Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Series "Pedagogy, Social Work"*. 2013. Issue 27. pp. 234–237.

УДК 378.016:811.111](410)  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208765>

**Вікторія ПЕРЕВОЗНЮК,**  
*orcid.org/0000-0001-9225-3459*

*старший викладач кафедри філології та видавничої справи  
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського  
(Кременчук, Полтавська область, Україна) work.ukr20@gmail.com*

## ДОСВІД ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

*У статті розкривається досвід формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії. Визначено суть самоосвітньої компетентності вчителя як його здатність здійснювати самоосвітню діяльність і навчатися впродовж життя, що передбачає потребу в саморозвитку та готовність особистості задовольняти власні пізнавальні потреби шляхом оволодіння знаннями, вміннями, навичками і системою цінностей у певній галузі, що виявляється у вмінні організовувати самоосвітню діяльність, контролювати процес розвитку та корегувати його відповідно до потреб і висунутих завдань із метою досягнення вищого рівня професійної майстерності й особистісного розвитку. Охарактеризовано форми і методи формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя англійської мови у закладах вищої освіти Великої Британії, а саме: створення індивідуальної освітньої траєкторії, складання портфоліо, самостійна робота студентів, виконання дослідницьких проєктів із вибраної спеціальності під керівництвом наукового керівника (написання статей, доповідей, наукових есе, дипломної роботи), семінари, активні методи навчання (ділові й рольові ігри, «кейс-метод», проблемно-пошукові методи, дискусії та диспути, тренінги), консультації, рефлексія під час занять та рефлексивна практика. Розкрито труднощі, що виникають у процесі формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії, а саме: надмірна самостійність студентів під час вибору навчальних предметів; залежність успішності навчально-дослідної роботи від уміння керівника зацікавити студента науковою діяльністю; відсутність критеріїв та єдиної системи оцінювання ефективності самостійної роботи, неможливість отримати достовірну інформацію про рівень знань, умінь та навичок студентів; безвідповідальне ставлення студентів до виконання самостійної роботи; відсутність уніфікованої інформаційної бази про курси дистанційного навчання в університетах; фінансові труднощі впровадження дистанційного навчання та інформаційних освітніх технологій тощо.*

***Ключові слова:** самоосвітня компетентність, досвід, майбутні вчителі англійської мови, форми, методи, труднощі, Велика Британія.*

**Viktoriia PEREVOZNIUK,**  
*orcid.org/0000-0001-9225-3459*

*Senior Lecturer of Philology and Publishing Department  
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University  
(Kremenchuk, Poltava region, Ukraine) work.ukr20@gmail.com*

## EXPERIENCE IN FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF FUTURE ENGLISH TEACHERS IN GREAT BRITAIN

*This article depicts the experience in formation of self-educational competence of future English teachers in Great Britain. The essence of teacher's self-educational competence has been defined. It is teacher's ability to carry out self-educational activity and learn life-long, which means person's need in self-development and readiness to satisfy his cognitive needs by mastering knowledge, skills, abilities and a system of values in certain sphere. It is shown in the ability to organize self-educational activities, control the process of development and correct it according to the needs and tasks in order to achieve the high level of professional skills and personal development. The forms and methods of development of future English teachers' self-educational competence in higher educational institutions in Great Britain have been characterized. They are creation of individual educational trajectory, compilation of portfolio, students' independent work, implementation of research projects in the chosen specialty under the guidance of a scientific advisor (writing articles, scientific essays, making reports, graduation work), seminars, active methods (business games and role-playing games, case-method, problem-search methods, discussions and disputes, trainings), consultations, reflection during class, reflective practice. The difficulties which arise in the process of formation of future English teachers' self-educational competence in Great Britain have been revealed. They are: giving students excessive independence in taking subjects, dependence of success of research work on scientific advisor's ability to make students interested in scientific activity; lack of developed criteria and a unified system for evaluating the effectiveness of independent work, inability to obtain accurate information about the level of students' knowledge, skills and abilities, students' irresponsible attitude to performing independent work, lack of a unified information base about distance learning courses in universities, financial difficulties in implementing distance learning and informational educational technologies etc.*

***Key words:** self-educational competence, experience, future English teachers, forms, methods, difficulties, Great Britain.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку освіти до особистості вчителя висуваються великі вимоги: він має володіти широким світоглядом, глибокими знаннями, різноманітними вміннями та здібностями стосовно освітньої діяльності, бути творчою, комунікабельною, соціально активною особистістю тощо. Це має бути людина, відкрита до постійного навчання й самовдосконалення, здатна змінюватися відповідно до вимог педагогічної праці й суспільства у цілому. З огляду на це, набуває особливої значущості проблема формування самоосвітньої компетентності вчителя, адже саме від готовності й умінь вчитися впродовж життя залежить його подальше професійне зростання.

Важливо зазначити, що в системі вищої освіти Великої Британії робиться акцент на формування активної, вільної, гуманістично спрямованої особистості, яка прагне до самовираження. Саме тому одним із завдань базової підготовки майбутніх учителів є організація гуманістичного освітнього процесу, що сприяє саморозвитку особистості, а вивчення мови розглядається як важливий досвід, що забезпечує самореалізацію (Кузнєцова, 2002: 128). Функцією педагогів, своєю чергою, є сприяння успішному навчанню з поступовою орієнтацією студентів на самостійне учіння, за якого освіта стає постійним процесом, що триває впродовж життя. Тому цікавим і корисним є вивчення досвіду формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії у процесі їхньої базової підготовки.

**Аналіз досліджень.** Слід відзначити, що певні питання підготовки майбутніх учителів у Великій Британії та формування їхньої компетентності були предметом досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Так, історичні аспекти мовної підготовки вчителя Великої Британії досліджувалися О. Кузнєцовою, Ю. Новіковою. Особливості здійснення професійної підготовки майбутніх учителів мов у Великій Британії розкрито в роботах В. Базуріної, І. Задорожної, І. Козаченко, В. Кудіної, І. Самойлюкевич, А. Соколової, J. Coleman. Форми і методи навчання студентів – майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії висвітлено в дослідженнях І. Козубовської, І. Попович, Н. Рокосови, R. Darabi, A. Moeller, A. McNutty. Питання формування самоосвітньої компетентності студентів у процесі навчання в закладах вищої освіти Великої Британії розкрито у працях Є. Танько, Ю. Чіміріс, О. Чубукіної, T. Ghaye, K. Ghaye, K. Zeichner. Окрім того, низкою вчених (Ch. Day, M. Hunter) досліджуються

питання мотивації студентів та їхнього професійного зростання.

Утім, проблема форм і методів формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії не стала предметом цілісного дослідження, що й зумовило цей науковий пошук.

**Мета статті** – розкрити форми та методи формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови у процесі базової підготовки у Великій Британії.

**Виклад основного матеріалу.** Самоосвітня компетентність учителя як його здатність здійснювати самоосвітню діяльність і навчатися впродовж життя передбачає потребу особистості в саморозвитку та її готовність задовольняти власні пізнавальні потреби шляхом оволодіння знаннями, вміннями, навичками і системою цінностей у певній галузі. Самоосвітня компетентність характеризується вмінням організувати самоосвітню діяльність, контролювати процес свого розвитку та корегувати його відповідно до потреб і висунутих завдань із метою досягнення вищого рівня професійної майстерності й особистісного розвитку.

Слід зазначити, що професійні стандарти, які визначають підготовку майбутніх учителів у Великій Британії (Professional Standards, 2007; Teachers' Standards, 2011), включають розділ, присвячений професійному зростанню вчителя, де особливе значення надається формуванню таких умінь та здібностей, як: аналіз та вдосконалення власної педагогічної діяльності, самостійне визначення цілей і напрямів подальшого зростання та самовдосконалення; критичне, творче та конструктивне ставлення до інновацій і готовність упроваджувати найкорисніші з них у власну практику роботи з дітьми (Professional Standards, 2007).

Із метою формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії застосовуються такі організаційні форми та методи навчання:

– створення індивідуальної освітньої траєкторії, що сприяє усвідомленому керуванню самоосвітньою діяльністю, визначенню особистісних і професійних потреб, поліпшенню стосунків з оточенням, здійсненню рефлексії власного навчання (Day, 1994). Це передбачає планування студентами власної освітньої діяльності та забезпечення їх навчальними матеріалами: програмою навчання зі змістом матеріалу; підручниками та робочими зошитами; друкованими матеріалами (таблицями, ілюстраціями, схемами); програмним забезпеченням,

відеозаписами й аудіозаписами; матеріалами для самоперевірки здобутих знань та самооцінювання; навчальним планом курсу з датами початку й закінчення вивчення компонентів курсу, термінами здачі домашніх завдань, консультацій та іспитів тощо (Козаченко, 2015). Викладачі допомагають студентам планувати їхню діяльність, розробляють практичні завдання, консультують та координують їхню роботу (Козаченко, 2015; Новикова, 2014; Самойлюкевич, 2007; Соколова, 2009; Supporting Teacher, 2013);

– складання портфоліо – зібрання навчальних матеріалів, що дає змогу зафіксувати й самостійно проаналізувати свої досягнення і труднощі під час вивчення мови, розвинути рефлексивну діяльність студентів, формувати і підтримувати їхню мотивацію і готовність до свідомої цілеспрямованої самоосвіти (Козаченко, 2015; Day, 1994; Moeller, McNutty, 2006). Використовують такі види портфоліо: *administrative language portfolio* (мовне портфоліо, що є інструментом демонстрації результату оволодіння англійською мовою); *feedback language portfolio* (мовне портфоліо, що виступає як інструмент зворотного зв'язку); *comprehensive language portfolio* (багатоцільове мовне портфоліо, яке відображає різні завдання в оволодінні мовою); *language learning portfolio* (мовне портфоліо, що є інструментом автономного вивчення мови); *assessment language portfolio* (мовне портфоліо, що використовується як аркуш самоосвіти, де студенти самостійно вибирають тематику чи спрямування, за яким бажають формувати знання мови).

Мовне портфоліо може містити різноманітну інформацію (біографії відомих людей, музичні вподобання, кулінарні рецепти, улюблені книги, сучасні пісні, описи різних країн світу тощо – усе, що здатне цікавити студента). Портфоліо містить також аркуш власних результатів, де фіксуються особисті досягнення студента з мовленнєвої діяльності, визначається його рівень оволодіння мовою. Це допомагає здійснювати самооцінку знань та вмінь студента, стимулює його саморозвиток (Задорожна, 2002);

– самостійна робота студентів. У Великій Британії самостійна робота у закладах вищої освіти – вдало спланований процес, що відбувається під керівництвом викладачів, забезпечується методично й індивідуалізується відповідно до підготовки і здібностей студентів (Кузнецова, 2002; Новикова, 2014). Це робиться з метою навчити студентів самостійно здобувати знання і застосовувати їх для розв'язання професійних завдань (Новикова, 2014; Самойлюкевич, 2007). Основні

завдання викладачів полягають у тому, щоб розробити завдання із навчальної дисциплін, забезпечити реалізацію індивідуально-орієнтованого підходу під час розроблення завдань, створювати позитивну емоційну атмосферу на заняттях, надавати допомогу студентам з урахуванням ступеня складності завдань та їхніх індивідуальних особливостей, здійснювати контроль успішності виконання самостійної роботи. Саме за таких умов можливими є перехід від управління самостійною роботою студентів до самоуправління, набуття ними досвіду самостійної творчої діяльності (Чіміріс та ін., 2017).

У системі базової підготовки вчителів самостійна робота займає майже 60% від навчального часу (Соколова, 2009). У закладах вищої освіти Великої Британії використовують різні методи аудиторної та позааудиторної самостійної роботи. Зокрема, аудиторна самостійна робота (розв'язання ситуативних і проблемних завдань, конспектування лекцій, рольові ігри тощо) носить навчальний характер і є підготовкою до позааудиторної самостійної роботи, яка вирізняється науково-практичною спрямованістю (Новикова, 2014). Основними видами самостійної роботи є опрацювання наукових джерел у бібліотеках, виконання навчально-творчих завдань, робота у групах над практичними проектами, розроблення навчальних матеріалів, навчально-дослідна робота (підготовка оглядів літератури, рефератів, виконання контрольних завдань тощо) (Базуріна, 2006; Козаченко, 2015; Кудіна, 2011; Darabi, 2006).

Роль викладача в організації самостійної роботи студентів полягає у формуванні суб'єкт-суб'єктних стосунків в освітньому процесі, реалізації індивідуально-орієнтованого підходу, налагодженні зворотного зв'язку;

– виконання дослідницьких проектів із вибраної спеціальності під керівництвом наукового керівника (Базуріна, 2006: 217). Це передбачає написання статей, доповідей, наукових есе, дипломної роботи тощо (Новикова, 2014). Важливо відзначити, що дослідницька діяльність майбутніх учителів включає їхню готовність до професійної самоосвіти (Козубовська та ін., 2019; Кудіна, 2011; Supporting Teacher, 2013; Zeichner, 2007).

Однак у британських університетах немає єдності в підходах до організації науково-дослідної діяльності студентів (Новикова, 2014). Зокрема, у Кембриджі лише на третьому курсі навчання набуває дослідницький характер: студенти вчать методологію досліджень в освітній галузі (Research and Investigation in Education)



і пишуть теоретичну дипломну роботу за профілем. В університеті Йорку науково-дослідна робота студентів розпочинається з першого курсу з вивчення модуля «Основи навчально-дослідної роботи» (Skills for Studying), потім продовжується на другому курсі під час опанування теоретичного модуля «Методологія педагогічних досліджень» (Educational Research Methods) і завершується на третьому курсі написанням дипломної роботи практичного характеру (University of York, 2013). Важливо відзначити, що в усіх закладах вищої освіти дипломна робота є повноцінним модулем на 30–40 кредитів і передбачає проведення індивідуальних консультацій із керівником, самостійну роботу студентів, організацію лекцій і семінарських (групових) занять із досліджуваної проблеми. Така організація науково-дослідної роботи забезпечує єдність вимог до дипломних робіт студентів та дає змогу сконцентруватися на їхньому змісті (Новикова, 2014);

– семінари, присвячені детальному вивченню актуальних і складних проблем навчальної дисципліни. Семінари зазвичай мають проблемний характер і проходять у формі групових дискусій. Семінари формують у майбутніх учителів навички та вміння самостійно шукати й аналізувати інформацію, аргументовано відстоювати власну думку та робити висновки, а також формують здатність приймати оптимальні рішення, розвивають культуру наукового мислення (Базуріна, 2006; Новикова, 2014);

– активні методи навчання, а саме: ділові й рольові ігри, «кейс-метод» (розв'язання ситуаційних завдань), проблемно-пошукові методи, групові і масові дискусії та диспути, тренінги тощо. Вони дають змогу розвивати мислення майбутніх учителів англійської мови, їхні уміння та навички взаємодіяти із соціумом, допомагають студентам самостійно здобувати нові знання, творчо застосовувати їх у нових ситуаціях, які відтворюють професійну діяльність педагога, а згодом – у власній роботі (Козубовська та ін., 2019; Новикова, 2014);

– консультації провідних викладачів закладів вищої освіти і більш досвідчених педагогів (Кудіна, 2011);

– рефлексія під час занять (Козубовська та ін., 2019) та рефлексивна практика – самоаналіз здійсненої практичної діяльності задля фіксації її результатів, аналізу та підвищення її ефективності в подальшому. Вона супроводжує весь процес підготовки майбутнього вчителя, сприяє розвитку навичок критичного мислення та залучає студентів до професійно-орієнтованої діяльності.

Рефлексія реалізується здебільшого як письмовий аналіз власної діяльності (у формі портфоліо, рефлексивного щоденника педагогічної практики, навчального блогу, форуму тощо) або рефлексивний діалог із тьютором (Новикова, 2014; Ghaye T., Ghaye K., 1998).

Незважаючи на схожість організаційних форм і методів розвитку самоосвітньої компетентності, способи їх реалізації відрізняються один від одного, оскільки методи навчання предметно специфічні й їх вибір залежить від профільних навчальних предметів та вибраної моделі професійної підготовки студента (Новикова, 2014).

Підсумовуючи виокремлені форми та методи розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови, важливо відзначити, що у Великій Британії спостерігається збільшення частки самостійної роботи студентів (так, частина університетів має середні канікули (до восьми тижнів) як час для самостійного навчання) (Козаченко, 2015). Університетська підготовка визнана як така, що формує у студентів навички самостійного здобуття знань й активної роботи з інформаційними технологіями та сприяє розвитку пізнавальних процесів (Coleman, 1997).

Особливе значення для формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя мають дистанційне навчання і підготовка до інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес, адже це забезпечує розвиток навичок самоосвітньої діяльності особистості (Самойлюкевич, 2007).

Водночас проведений науковий пошук (Козубовська та ін., 2019; Чіміріс та ін., 2017; Hunter, 2001) дав змогу виокремити певні труднощі у застосуванні форм і методів розвитку самоосвітньої компетентності у процесі базової підготовки майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії, зокрема: необґрунтований обсяг часу, що виділений для самостійної роботи студентів; надання студентам надмірної самостійності під час вибору навчальних дисциплін, що певною мірою «розмиває» структуру навчальної програми на магістерському рівні; відсутність діагностики рівня підготовленості студентів до здійснення самостійної роботи; значна залежність успішності навчально-дослідної роботи від вміння наукового керівника зацікавити студента науковою діяльністю; перебільшення ролі самостійної роботи, що призводить до труднощів в оцінюванні навчальних результатів, неможливості отримати достовірну інформацію про фактичний рівень знань, умінь та навичок студентів; відсутність розроблених критеріїв та єдиної системи оцінювання ефективності самостійної роботи студентів, що

призводить до довільного опанування ними інформації; не завжди відповідальне ставлення студентів до виконання самостійної роботи; відсутність у Великій Британії уніфікованої інформаційної бази про курси дистанційного навчання в університетах, що надавала б студентам повну інформацію про різні дистанційні курси; фінансові труднощі впровадження дистанційного навчання та інформаційних освітніх технологій тощо.

**Висновки.** Отже, принципи і національні стандарти підготовки британських учителів англійської мови роблять акцент на ранню професіоналізацію, прикладні професійні дисципліни та формування «рефлекуючого вчителя-практика». Використання нових освітніх технологій, форм і методів навчання (створення індивідуальної

освітньої траєкторії, складання портфоліо, самостійна робота студентів, виконання дослідницьких проєктів, семінари, консультації, активні методи навчання, рефлексія) дає можливість формувати у майбутніх учителів прагнення та навички самоосвітньої діяльності, моделювати соціальний і предметний зміст майбутньої професійної діяльності та створює у студентів повне уявлення про творчий характер педагогічної професії.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективу її подальшого розроблення вбачаємо у висвітленні особливостей використання різних видів навчання та освітніх технологій у підготовці майбутнього вчителя англійської мови у Великій Британії для формування його самоосвітньої компетентності.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базуріна В. М. Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов у Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир, 2006. 235 с.
2. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2002. 20 с.
3. Козаченко І. В. Інноваційні технології в системі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії та Україні (порівняльний аналіз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2015. 219 с.
4. Козубовська І., Попович І., Рокосовик Н. Зміст, форми і методи підготовки педагогічних кадрів до науково-дослідницької діяльності у Великій Британії : методичні рекомендації. Ужгород : Ужгородський національний університет, 2019. 32 с.
5. Кудіна В. В. Моделі професійної підготовки вчителів у різних країнах: зіставний аналіз. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2011. Вип. 44. С. 19–23.
6. Кузнецова О. Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст. : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 ; Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2002. 494 с.
7. Новикова Ю. Б. Практико-орієнтований підхід к професіональній підготовці британського учителя (кінець ХХ – початок ХХІ в.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Московський державний педагогічний університет ім. М. М. Щоломова. Москва, 2014. 208 с.
8. Самойлюкевич І. В. Професійний портрет сучасного вчителя іноземних мов у Великій Британії. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. Вип. 33. С. 40–44.
9. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса, 2009. 20 с.
10. Чіміріс Ю. В., Танько Є. В., Чубукіна О. В. Тенденції розвитку організації самостійної роботи студентів в університетах Великої Британії. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання»*. 2017. Вип. 37(3). Том І(21). С. 314–326.
11. Coleman J. A. *University Courses for Non-specialists* / ed. by E. Hawkins. London : CILT, 1997. P. 71–78.
12. Darabi R. Basic Writing and Learning Communities. *Journal of Basic Writing*. 2006. № 25(1). P. 53–72.
13. Day Ch. Personal Development Planning: a Different Kind of Competency. *British Journal of In-Service Education*. 1994. Vol. 20. № 3. P. 287–302.
14. Ghaye T., Ghaye K. *Teaching and Learning through Reflective Practice*. London : Routledge, 1998. 148 p.
15. Hunter M. Raising Learner's Motivation. *Effective Teaching at High School and University*. Boston : Allyn and Bacon, 2001. 231 p.
16. Moeller A. K., McNutty A. WebQuests, Teacher Preparation and Language Learning: Theory into Practice. *Responding to a New Vision for Teacher Development: 2006 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages* / eds. D. McAlpine and S. Dhonau. Eau Claire, WI : Crown Prints, 2006. P. 63–75.
17. Professional Standards for Teachers. Qualified Teacher Status. London : TTA, 2007. 14 p.
18. Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. 2013. 59 p. URL : [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf) (дата звернення: 03.12.2019).
19. Teachers' Standards: Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies. London : Department for Education, 2011. 15 p.
20. University of York. Department of Education. 2013. URL : <http://www.york.ac.uk/education/> (дата звернення: 03.04.2020).

21. Zeichner K. Accumulating Knowledge Across Self-Studies in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 2007. Vol. 58. Issue 1. P. 36–46.

#### REFERENCES

1. Bazurina V. M. Profesiyna pidhotovka maibutnih vchyteliv inozemnyh mov u Velykiy Brytanii [The professional future foreign languages teachers' training in Great Britain] : PhD thesis : 13.00.01 / Zhytomyr Ivan Franko State University. Zhytomyr, 2006. 235 p. [in Ukrainian].
2. Zadorozhna I. P. Osoblyvosti metodychnoi pidhotovky vchyteliv angliyskoi movy u Velykiy Btytanii [Peculiarities of methodical training of English language teachers in great Britain] : Extended abstract of PhD thesis : 13.00.04. Ternopil, 2002. 20 p. [in Ukrainian].
3. Kozachenko I. V. Innovatsiyni tehnologii v systemi pidhotovky maibutnih uchyteliv inozemnyh mov u Velykiy Brytanii ta Ukraini (porivnialnyi analiz) [Innovation technologies in the training system of teachers foreign languages in Great Britain and Ukraine (comparative analysis)] : PhD thesis : 13.00.04 / State Higher Educational Institution "Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda". Pereyaslav-Khmelnytsky, 2015. 219 p. [in Ukrainian].
4. Kozubovska I., Popovych I., Rokosovyk N. Zmist, formy i metody pidhotovky pedahohichnyh kadriv do naukovodoslidnytskoi diyalnosti u Velykiy Brytanii [Content, forms and methods of training pedagogical staff for research activities in Great Britain] : methodical recommendations. Uzhhorod: Uzhhorod National University, 2019. 32 p. [in Ukrainian].
5. Kudina V. V. Modeli profesiynoi pidhotovky vchyteliv u riznyh krainah: zistavnyi analiz [Models of professional training of teachers in different countries: comparative analysis]. Theoretical questions of culture, education and upbringing. Kyiv : Kyiv National Linguistic University, 2011. Issue. 44. pp. 19-23. [in Ukrainian].
6. Kuznetsova O. Yu. Rozvytok movnoi osvity u serednih i vyshchih navchalnyh zakladah Velykoi Brytanii dryhoi polovyny XX st. [Language Education Development in Secondary Schools and Higher Educational Establishments of Great Britain in the Second Half of the XXth Century]: Doctor's Thesis : 13.00.01 / Kharkiv State Pedagogical University named after H. S. Skovoroda. Kharkiv, 2002. 494 p. [in Ukrainian].
7. Novikova Yu. B. Praktiko-orientirovaniy podhod k professionalnoi podgotovke britanskogo uchitelia (konets XX – nachalo XXI v.v.) [Practice-oriented approach to professional training of British teacher (the end of the 20th century – the beginning of the 21st century)]: PhD thesis: 13.00.01 / Institution of Higher Professional Education "Moscow State Regional Social and Humanitarian Institute". Moscow, 2014. 208 p. [in Russian].
8. Samoilyukevych I. V. Profesiyniy portret suchasnoho vchytelia inozemnoi movy u Velykiy Brytanii [The professional portrait of the contemporary foreign language teacher of Great Britain]. Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University, 2007. Issue. 33. pp. 40-44. [in Ukrainian].
9. Sokolova A. V. Profesiyna pidhotovka vchytelia u systemi pedahohichnoi osvity Anglii i Shotlandii [Teacher professional training in the education systems of England and Scotland] : Extended abstract of PhD thesis : 13.00.01. Odesa, 2009. 20 c. [in Ukrainian].
10. Chimiris Yu. V, Tanko Ye. V., Chubukina O. V. Tendentsii rozvytku organizatsii samostiyanoi roboty studentiv v universytetah Velykoi Brytanii [Tendencies of development of organization of students' independent work in universities of Great Britain]. Humanitarian Bulletin State Higher Educational Institution "Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda". Kyiv : Gnosis, 2017. Issue 37(3), T. I(21): Thematic Issue "International Chelpanivski psychological-pedagogical reading". pp. 314-326. [in Ukrainian]
11. Coleman J. A. University Courses for Non-specialists / Ed. by E. Hawkins. London: CILT, 1997. P.71–78.
12. Darabi R. Basic Writing and Learning Communities. *Journal of Basic Writing*. 2006. № 25 (1). P. 53–72.
13. Day Ch. Personal Development Planning: a Different Kind of Competency. *British Journal of In-Service Education*. 1994. Vol. 20. № 3. P. 287-302.
14. Ghaye T., Ghaye K. Teaching and Learning through Reflective Practice. London: Routledge, 1998. 148 p.
15. Hunter M. Raising Learner's Motivation. *Effective Teaching at High School and University*. Boston: Alyn and Bacon. 2001. 231 p.
16. Moeller A. K., McNutty A. WebQuests, Teacher Preparation and Language Learning: Theory into Practice. *Responding to a New Vision for Teacher Development: 2006 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages* / Eds. D. McAlpine and S. Dhonau. Eau Claire, WI: Crown Prints, 2006. P. 63-75.
17. Professional Standards for Teachers. Qualified Teacher Status. London : TTA, 2007. 14 p.
18. Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. 2013. 59 p. URL : [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf) (date of application: 03.12.2019).
19. Teachers' Standards: Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies. London : Department for Education, 2011. 15 p.
20. University of York. Department of Education. 2013. URL : <http://www.york.ac.uk/education/> (date of application: 03.04.2020).
21. Zeichner K. Accumulating Knowledge Across Self-Studies in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 2007. Vol. 58. Issue 1. P. 36-46.

УДК 378.091.33:373.2.011.3-051]:613.96  
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208767>

**Лариса ПЕЧКА,**  
 orcid.org/0000-0002-2591-6627  
 кандидат педагогічних наук,  
 доцент кафедри методик та технологій дошкільної освіти  
 Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова  
 (Київ, Україна) [lara\\_ppp@ukr.net](mailto:lara_ppp@ukr.net)

## ЗМІСТ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-ДОШКІЛЬНИКА У ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті визначено зміст виховання особистості майбутнього педагога-дошкільника у здоров'язбережувальному середовищі педагогічного закладу вищої освіти як чинника впливу на стан здоров'я. Встановлено, що у сучасному світі залишається актуальною проблема підвищення ефективності освіти особистості, вирішення якої залежить від професійної компетентності педагога як головної фігури освіти, зокрема майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. З'ясовано, що здоров'я людини відіграє визначальну роль на різних етапах життя, особливо у молодому віці, коли формуються основи професійного становлення, відбувається залучення до суспільної, сімейної та репродуктивної сфер. Поставлено акцент на тому, що студенти за роки навчання в педагогічному закладі мають здобути глибокі, різнобічні знання про здоров'я людини з різних галузей науки, що є підґрунтям для формування умінь і навичок, які допомагають людині підтримувати власне здоров'я. Ефективність формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів передусім залежить від реалізації системи заходів оздоровчого спрямування з урахуванням базових запитів студентів. З огляду на зазначене, розглянуто напрями діяльності, педагогічні умови, зміст виховання особистості майбутнього педагога-дошкільника у здоров'язбережувальному середовищі педагогічного закладу вищої освіти. Установлено, що в процесі формування вмінь і навичок здорового способу життя особистості необхідно враховувати основні валеологічні взаємопов'язані елементи: валеологічну освіченість, валеологічну свідомість, валеологічну поведінку. З'ясовано, що в процесі здобуття життєвих навичок основний акцент робиться на головні детермінанти поведінки: установки, мотивації, опорні знання, вміння і практичні навички. Наголошено на тому, що в сучасних умовах закладу вищої освіти виникає потреба не тільки в підготовці спеціалістів, готових реформувати систему вітчизняної освіти, творчо реалізувати себе в умовах мобільного світу, а й орієнтованих на збереження і підтримку власного здоров'я й здоров'я молодого покоління. І тому від сприятливого здоров'язбережувального середовища найбільшою мірою залежить, який вплив на здоров'я студентів матиме їх перебування у педагогічному закладі.

**Ключові слова:** студенти, валеологічний підхід, здоров'язбережувальна діяльність, педагогічні умови, система заходів, здоровий спосіб життя.

**Larysa PIECHKA,**  
 orcid.org/0000-0002-2591-6627  
 Candidate of Pedagogical Science,  
 Associate Professor at the Department of Methods and Technologies of Pre-School Education  
 National Pedagogical Dragomanov University  
 (Kyiv, Ukraine) [lara\\_ppp@ukr.net](mailto:lara_ppp@ukr.net)

## CONTENT OF EDUCATION OF THE PERSONALITY OF FUTURE PRESCHOOL PEDAGOGUE IN HEALTH-PRESERVING SURROUNDING OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

The article defines the content of formation of the personality of the future preschool pedagogue in the health-saving environment of the pedagogical institution of higher education as a factor of influence on the state of health. It is established that in the modern world the problem of improving the effectiveness of education of the individual, the solution of which depends on the professional competence of the teacher as the main figure of education, in particular, the future educators of pre-school education institutions, remains relevant. It has been found that human health plays a decisive role at different stages of life, especially at a young age, when the foundations of professional formation are being formed, involvement in the social, family and reproductive spheres is taking place. Emphasis is placed on the fact that students, over the years of study in a pedagogical institution, must acquire a deep, diverse knowledge of human health in various fields of science, which is the basis for the development of skills that help a person to maintain their own health. The

*effectiveness of future healthcare educators' ability to build health-related competence depends, first and foremost, on the implementation of a wellness course, taking into account the students' basic needs. In view of the above, the directions of activity, pedagogical conditions, content of upbringing of personality of the future teacher-preschooler in the health-saving environment of the pedagogical institution of higher education are considered. It is established that in the process of forming the skills and habits of a healthy lifestyle of a person it is necessary to take into account the basic valeological interrelated elements: valeological education, valeological consciousness, valeological behavior. It has been found that in the process of life skills acquisition, the main focus is on the main determinants of behavior: attitudes, motivations, basic knowledge, skills and practical skills. It is emphasized that in the modern conditions of higher education institution there is a need not only for training specialists who are ready to reform the system of national education, to creatively realize themselves in the conditions of the mobile world, but also focused on preserving and maintaining their own health and the health of the young generation. Therefore, it depends on the favorable health environment that the impact on the health of the students in their educational institution will have the greatest impact.*

**Key words:** students, valeological approach, health care activities, pedagogical conditions, system of activities, healthy lifestyle.

**Постановка проблеми.** Формування нової ідеології здоров'язбереження й відновлення здоров'я постає як завдання, без вирішення якого суспільство може зазнати невідновних утрат людського потенціалу, що негативно позначається на всіх сферах життєдіяльності. Дотримання здорового способу життя вважається найбільш вагомою нормою загальної культури людини у цивілізованому світі.

Здоров'я людини відіграє визначальну роль на різних етапах життя, а особливо у молодому віці, коли формуються основи професійного становлення, відбувається залучення до суспільної, сімейної та репродуктивної сфер. Проблема зміцнення здоров'я молоді гостро постає сьогодні: більшість країн світу стоїть перед серйозними проблемами в галузі охорони здоров'я, які пов'язані з демографічними й епідеміологічними зрушеннями, посиленням соціально-економічної нерівності, дефіцитом ресурсів, розвитком технологій і потребами населення, які постійно зростають. Аналіз публікацій дослідників доводить, що пасивність студентів стосовно власного здоров'я та оздоровчої діяльності зумовлена вихованням у сім'ї, навчальному закладі, відсутністю необхідної мотивації на всіх етапах фізичного, психічного, соціального вдосконалення і становлення людини, що й спричинило значне зниження рівня здоров'я молодого покоління.

У сучасних умовах ЗВО виникає потреба не тільки в підготовці педагогів, готових реформувати систему вітчизняної освіти, творчо реалізувати себе в умовах мобільного світу, а й орієнтованих на збереження і підтримку власного здоров'я та здоров'я молодого покоління.

**Аналіз досліджень.** Психолого-педагогічні наукові праці дають змогу стверджувати, що здоров'я підростаючого покоління характеризують як стан їхньої життєдіяльності, єдності розвитку фізичних, емоційних, інтелектуальних, соціальних характеристик.

У законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концептуальних засадах реформування середньої освіти наголошено, що потреба в здоров'ї є основоположною в системі життєвих цінностей кожної людини, без задоволення якої неможлива самоактуалізація особистості.

Інтерес до проблеми здоров'я учених Г. Апанасенка, І. Брехмана, В. Дімова, Н. Денисенко, Ю. Лисицина, В. Петленка викликаний погіршенням фізичного, психічного і соціального здоров'я особистості. Праці О. Аксьонової, М. Безруких, Н. Козак, М. Рунової, І. Шульги та ін. присвячено пошуку шляхів зміцнення фізичного здоров'я підростаючого покоління.

У своїх дослідженнях Д. Дубровський, В. Розін, Б. Юдін доводять, що здоров'я є природним наслідком нашого способу життя: взаємин, дієти, навколишнього оточення; здоров'я не предмет власності, а процес. Усе те, що ми робимо, – результат наших думок і почуттів. Це – спосіб існування.

Проблеми вдосконалення змісту, форм і методів організації професійної підготовки педагогів, формування складників їхньої фахової компетентності представлено в дослідженнях багатьох науковців. Дослідження С. Бобровник, О. Ващенко, П. Джуринаського, В. Нестеренко, О. Омельченко репрезентують способи реалізації здоров'язбережувальної стратегії в процесі підготовки майбутніх учителів. Питання середовищної взаємодії були предметом наукового пошуку автора статті, О. Богініч, Н. Гонтаровської та ін. Окремі аспекти організації здоров'язбережувальної діяльності педагога, що забезпечує створення середовища освітніх установ, охарактеризовано у працях С. Дудки, Н. Поліщук, Н. Рилової та ін. Аналіз можливостей середовища закладів системи освіти представлено В. Новіковим, О. Ліннік, К. Приходченко.

Висвітлення загальних питань реалізації валеологічного підходу, обґрунтування його системної

ролі для педагогічної теорії і практики прослідковується у працях Г. Нагорної, Т. Грузева, Т. Кульчицької, С. Горчака.

**Мета статті** – розкрити зміст виховання особистості майбутнього педагога-дошкільника в здоров'язбережувальному середовищі педагогічного закладу вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема формування цінностей молодого покоління в освітньому процесі є однією з найактуальніших в умовах розбудови та інтеграції України до європейського простору. Стан здоров'я студентської молоді – один із важливих узагальнюючих параметрів здоров'я нації. Це особлива соціальна група віком 16–25 років, здоров'я якої формується під впливом соціальних, біологічних та психологічних чинників. У соціальному плані її представники займаються напруженою розумовою роботою, мають значну кількість стресів, адаптуються до дорослого самостійного життя через зміну місця проживання та відокремлення від родини (Огнев, 2016).

Насамперед це стосується майбутніх педагогів, які покликані сприяти розв'язанню проблеми та змінам у суспільстві, житті людей, сімей, надавати можливість людям якомога повніше розвивати власний потенціал, збагачувати своє життя. Студенти-«дошкільники» – особлива категорія педагогів. Саме майбутні вихователі, відповідно до специфіки своєї педагогічної діяльності, покликані упроваджувати комплекс освітніх та виховних ресурсів здоров'язбережувальної взаємодії в початковій ланці освіти з метою цілісного розв'язання проблеми збереження і зміцнення здоров'я, формування їх здоров'язбережувальної компетентності, звички до здорового способу життя.

Н. Башавець ціннісні орієнтації студентів на власне здоров'язбереження кваліфікує як внутрішнє переконання у значущості здоров'я, пов'язане з емоційно-вольовою сферою особистості та активністю в навчально-пізнавальній діяльності. Цінності здоров'язбереження майбутні фахівці сприймають внутрішнім орієнтиром в активній позиції студентів стосовно свого здоров'я, на підставі чого вибудовують орієнтацію, що є зовнішнім виявом внутрішньої потреби бути здоровим (Башавець, 2012).

Студенти за роки навчання в педагогічному закладі мають здобути глибокі, різнобічні знання про здоров'я людини з різних галузей науки, що є підґрунтям для формування вмінь і навичок, які допомагають людині підтримувати власне здоров'я. І хоча для більшості студентів здоров'я є глобальною і важливою цінністю, свідомо побу-

дова свого стилю життя з метою його збереження та зміцнення досягається далеко не всіма. Усе частіше виявляються так звані «хвороби поведінки», і студенти мають ризикований спосіб життя, нерационально використовують свої життєві ресурси. Стан здоров'я людини залежить не тільки від умов її життя та спадковості, а й від її власного ставлення до здоров'я, що ґрунтується на таких поняттях, як «мотивація здоров'я», «фактори ризику», «хвороби поведінки». Однак вирішальним чинником є зусилля самої людини щодо збереження й зміцнення свого здоров'я (Гуцу, 2013; Соколенко, 2014: 263–268).

Для сприяння поліпшенню здоров'я особистості студента-«дошкільника» визначають такі напрями діяльності:

- формування політики, сприятливої для здоров'я;
- створення сприятливого для здоров'я зовнішнього середовища;
- активізація громадськості в напрямі поліпшення здоров'я як особистості зокрема, так і нації загалом;
- розвиток навичок у молоді діяти на користь власного здоров'я (Підлісна, 2010: 149–153).

Для цього треба виховувати у майбутніх вихователів звичку, в якій здоров'я є найвищою цінністю особистості, надавати їм знання про здоров'я, формувати навички, які дадуть змогу зробити вибір на користь здорового способу життя, а в подальшому – ділитися власним життєвим досвідом.

Однак більшість рекомендацій майбутнім педагогам не викликає позитивних емоційних реакцій, навіть, навпаки, супротив, тому важливо мотивувати до здоров'язбереження, яке зможе зацікавити особистостей, урахувавши передусім інтереси молоді, рівень фізичного розвитку. Важливим напрямом здоров'язбереження є організація викладачами ЗВО зовнішніх впливів на активізацію в особистості майбутнього педагога-«дошкільника» мотивації до ідей здоров'язбереження.

Витоки наукового обґрунтування сутності поняття «здоров'язбереження» знаходяться у площині аналізу міждисциплінарної категорії «здоров'я» і понять «здоровий спосіб життя», «валеологічна культура» та ін. Здоров'язбереження в педагогічному аспекті – це процес формування в особистості навичок здорового способу життя, що забезпечує комфортні та безпечні умови перебування в освітньому закладі, запобігає перевантаженням, стресам, втомі, сприяє зміцненню здоров'я.

Створення здоров'язбережувального середовища у ЗВО передбачає виконання системи заходів, які спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я студентів, забезпечення гармонійного розвитку особистості, розуміння доцільності здоров'язбережувальних дій.

Потрібно зазначити, що існують чинники ризику університетського середовища: інтенсифікація навчального процесу та навчальні перевантаження; недотримання гігієнічних вимог до мікроклімату; гіпокінезія студентів; нераціональне харчування, шкідливі звички та ін. Щоб убезпечити від таких чинників впливу, необхідно створити у закладі освіти здоров'язбережувальну атмосферу.

Важливим показником ефективності освітнього процесу в сучасному ЗВО є рівень сформованості компонентів здоров'я: фізичного, психічного, духовного, соціального.

Для здоров'язбереження майбутніх педагогів-дошкільників наголошено увагу на: 1) наявності самої програми формування та розвитку здорового та безпечного способу життя студентів; 2) чітко сформульовані мету, завдання діяльності науково-педагогічного колективу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я студентів; 3) побудові освітнього процесу на принципах розвивального навчання; педагогіці співробітництва, готовності до інновацій; 4) переході до нового значення освіти – від успішності ЗВО до успіхів студента, який розвивається як особистість.

Визначені та впроваджені в освітній процес педагогічні умови забезпечують ефективний вплив формування здоров'язбережувальної компетентності студентів:

1. Формування ціннісного ставлення у майбутніх вихователів до свого здоров'я та здоров'я інших на основі їх самовираження у процесі дотримання здорового способу життя.

Названа умова відображає специфіку педагогічного процесу, яка підвищує ефективність виховного процесу, що дає змогу максимально врахувати індивідуальні здібності, потреби, інтереси майбутніх вихователів та забезпечує поєднання знань та досвіду в галузі здоров'язбереження.

2. Активізація пізнавальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти за допомогою наповнення дисциплін фахової підготовки здоров'язбережувальним змістом.

Щоб розуміти, як діяти в різних сферах життя суспільства та для індивідуального розвитку особистості, дисципліни фахової підго-

товки можуть забезпечити розвиток розуміння та формування здоров'язбережувальної компетентності студентів.

3. Набуття досвіду ведення здорового способу життя для формування вмій та навичок зміцнення та збереження здоров'я у процесі використання ефективних форм і методів забезпечення здоров'язбережувальної діяльності (Кравчук, 2017).

Викладачі ЗВО несуть відповідальність за дотримання санітарно-технічних норм; дотримання техніки безпеки на заняттях та під час позанавчальних заходів студентів. Система роботи кураторів навчальних груп включає вивчення індивідуальних особливостей кожного студента, виявлення перевантажень на основі вивчення їх режиму дня, ставлення до здоров'я. Ставлення до здоров'я насамперед включає самооцінку свого фізичного і психічного стану, яка є свого роду індикатором і регулятором поведінки. Самооцінка фізичного і психічного стану студентів виступає як реальний показник здоров'я. Самовиховання щодо формування ціннісного ставлення до власного здоров'я є однією з основних форм підвищення студентської освіченості, яка складається з удосконалення знань, умінь і навичок та узагальнення досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої роботи.

У способі життя студентів педагогічного університету спостерігаються відмінності, зумовлені самооцінкою здоров'я. Чинники мотиваційного порядку, зокрема усвідомлення студентом міри своєї відповідальності за збереження та зміцнення здоров'я, й є однією з головних причин цих відмінностей.

Саме в активності проявляються особистісні ставлення людини до дійсності, виявляються її життєві цілі й мотиви включення в діяльність, яка характеризує її реальні погляди, переконання, відношення до навколишнього світу. Активна здоров'язбережувальна діяльність має виражатися не лише у правильній організації своєї власної життєдіяльності та особистому самовираженні, а й у системно-діяльнісному творчому підході до доборі змісту педагогічної практики через моделювання здоров'язбережувальної діяльності майбутніми вихователями з метою набуття вмій і навичок щодо створення здоров'язбережувального середовища в ЗДО, вміння визначити стан здоров'я дітей та педагогів. Цей процес передбачає пошук нових, нестандартних, оптимальних рішень у роботі фахівця як принципово новий

підхід до розв'язання проблемних завдань формування здоров'язбережувальної компетентності.

Виховувати у майбутніх педагогів-«дошкільників» інтерес до пізнання себе і законів всесвіту, означає організувати освітній процес студентів з урахуванням турботи про здоров'я. Саме від викладачів, від їхньої демонстрації здорового способу життя найбільшою мірою залежить, який вплив на здоров'я студентів матиме їхнє перебування у ЗВО, наскільки збережуть здоров'я у створеному освітньому середовищі. Значна увага у формуванні здоров'язбережувального стилю поведінки студентів педагогічного закладу приділяється саме безпосередньому впливу, зокрема педагогічним відносинам, що виникають між викладачем і студентом. Науково-педагогічна діяльність у ЗВО має враховувати не лише особливості розвитку психолого-педагогічних, методичних досліджень, а й передусім соціально-психологічні особливості розвитку особистості майбутнього педагога-«дошкільника», його адаптованість і, як результат, формування кар'єрних сподівань, професійну самореалізованість.

У процесі здобуття життєвих навичок основний акцент робиться не на абстрактні знання, а на головні детермінанти поведінки: установки, мотивації, опорні знання, вміння і практичні навички.

У процесі формування умінь і навичок здорового способу життя особистості, формування ціннісного ставлення до здоров'я необхідно враховувати три основні валеологічні взаємопов'язані елементи: валеологічну освіченість, валеологічну свідомість, валеологічну поведінку.

Слід зазначити, що студенти із задоволенням відвідують факультативи, гуртки, які спонукають до саморозвитку і самовдосконалення, а, як відомо, середовище є ключем до успішного саморозвитку, адже саме воно спонукає вдосконалюватися. Дисципліни, що вивчаються в педагогічному університеті, сприяють формуванню ціннісного ставлення до власного здоров'я. Так, наприклад, метою дисциплін «Валеологічна освіта дітей дошкільного віку», «Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку» є забезпечення не лише кваліфікаційної компетентності студентів у збереженні та зміцненні здоров'я дошкільнят, а й сприяння світоглядному переосмисленню пріоритетності цього напрямку, формування валеологічних знань, що слугуватимуть основою свідомого та дбайливого ставлення до здоров'я як найвищої людської цінності, реа-

лізація підготовки майбутніх фахівців із дошкільного виховання до проведення заходів зі збереження, формування та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку. Студенти у процесі навчання оволодівають знаннями щодо особливостей забезпечення здоров'язбережувального підходу до впровадження освітніх технологій у закладі дошкільної освіти, валеологізації освітнього процесу. На семінарських і практичних заняттях майбутні педагоги демонструють своє ставлення до власного здоров'я, культури здоров'я, і впровадження ідей здоров'язбереження у режим дня під час проведення ділової гри, тренінгів, майстер-класів, програвання ситуацій, виконання завдань здоров'язбережувального спрямування, розроблення методичних рекомендацій і практичних порад з окремих питань збереження здоров'я, індивідуальні консультування із залученням окремих спеціалістів і т. д. У ЗДО під час педагогічної практики активно упроваджуються практичні семінари спільно зі студентами, що мотивують їх до здорового способу життя, шляхом упровадження здоров'язбережувальних технологій: дихальної гімнастики, різних видів масажу, аеробіки, фітбол-гімнастики, аутогенного тренування, психогімнастичних вправ тощо.

Усвідомлюючи значущість сформованості у науково-педагогічних працівників і майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти мотивації щодо формування, збереження й зміцнення здоров'я, необхідно врахувати, що вона розвивається не спонтанно, а в результаті спільних цілеспрямованих, специфічних, формувальних дій, здійснюється вольовими зусиллями, підкріплюється мовленням, прикладом, свідомістю і тому спрямована на найближчі чи віддалені життєві цілі. Якщо навчити майбутнього педагога-«дошкільника» піклуватися про своє здоров'я, ціннісно ставитися до нього, то можна сподіватися, що майбутнє молоде покоління буде здоровішим і розвиненішим особистісно: інтелектуально, фізично, психічно, духовно.

**Висновки.** У майбутньому, враховуючи інтереси студентів, необхідно активно сприяти втіленню інновацій здоров'язбереження у педагогічному університеті.

Отже, продумані й упроваджені в освітній процес напрями діяльності, педагогічні умови, зміст виховання особистості майбутнього педагога-«дошкільника» в здоров'язбережувальному середовищі педагогічного закладу вищої освіти відображають процес здоров'язбереження і забезпечують комфортні умови навчання та виховання.



### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Башавець Н. А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2012. 554 с.
2. Гуцу В. Ф. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни студентов факультета физической культуры и спорта. *Наука і освіта*. 2013. № 1–2. С. 144–146.
3. Кравчук Н. П. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2017. 20 с.
4. Огнев В. Медико-соціальні проблемні аспекти способу життя студентів медичних закладів. *Міжнародний медичний журнал*. 2016. № 1. С. 87.
5. Печка Л. Є. Формування основ ціннісного ставлення до власного здоров'я дітей 6–7 року життя у взаємодії дошкільного навчального закладу і початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13 00 07 ; НАПН України. Київ, 2018. 204 с.
6. Підлісна В., Гуска М. Принципи здорового способу життя студентської та учнівської молоді. *Вісник Кам'янець-Подільського університету ім. Івана Огієнка*. 2010. Вип. 3. С. 149–153.
7. Соколенко Л. Здоровий спосіб життя як умова й передумова свідомого виховання сучасного вчителя. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2014. Ч. 1. С. 263–269.

### REFERENCES

1. Bashavets, N. A. (2012). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannya kultury zdoroviazberzhennia yak svitohliadnoi oriientatsii studentiv vyshchlykh ekonomichnykh navchalnykh zakladiv* [Theoretical and methodological foundations of forming a culture of health-preservation as a worldview orientation of students of higher economic educational institutions]: *Doctor's thesis*. Odesa: South Ukrainiane National Pedagogical University named after Ushynsky [in Ukrainian].
2. Gutsu, V. F. (2013). *Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy formirovaniya zdorovogo obraza zhizni studentov fakulteta fizicheskoy kultury i sporta* [Psychological and pedagogical foundations of the formation of a healthy lifestyle for students of the Faculty of Physical Culture and Sports]. *Nauka i osvita – Science and education*, 1-2, 144-146 [in Ukrainian].
3. Kravchuk, N. P. (2017). *Formuvannya zdoroviazberzhuvalnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv DNZ u protsesi fakhovoi pidhotovky* [Formation of health-preserving competence of future educators in preschool educational establishments in the process of professional training]: *Extended abstract of candidate's thesis*. Uman: UmanSU [in Ukrainian].
4. Ohniev, V. (2016). *Medyko-sotsialni problemni aspekty sposobu zhyttia studentiv medychnykh zakladiv*. [Medical and social problematic aspects of the lifestyle of medical students]. *Mizhnarodnyi medychnyi zhurnal – International Medical Journal*, 1, 87 [in Ukrainian].
5. Piechka, L. Ye. (2018). *Formuvannya osnov tsinnisnogo stavlennia do vlasnoho zdorovia ditei 6-7 roku zhyttia u vzaiemodii doshkilnoho navchalnoho zakladu i pochatkovoї shkoly* [Formation of basics of valuable attitude to own health of children of 6-7 years of life in interaction of preschool educational institution and elementary school]: *Candidate's thesis*. Kyiv: NAPN Ukraine [in Ukrainian].
6. Pidlisna, V., & Huska, M. (2010). *Pryntsyipy zdorovoho sposobu zhyttia studentskoi ta uchnivskoi molodi* [Principles of healthy lifestyle of student and pupil youth] *Visnyk Kamianets-Podilskoho un-tu im. Ivana Ohiiienka – Bulletin of Kamyanets-Podilskiyi University of Ivan Ogiyenko*, 3, 149-153. Kamianets-Podilskiyi: Kamianets-Podilskiyi Ivan Ohiiienko National University [in Ukrainian].
7. Sokolenko, L. (2014). *Zdorovyiy sposib zhyttia yak umova y peredumova svidomoho vykhovannya suchasnoho vchytelia* [A healthy lifestyle as a condition and prerequisite for the conscious upbringing of a modern teacher] *Zb. nauk. pr. Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University*, 1, 263-269. Uman: UmanSU [in Ukrainian].

УДК 124.5+37.011+159.9.01  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208770>

**Юлія ПІНІГІНА,**  
orcid.org/0000-0002-7927-5554  
аспірант кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи  
Мелітопольського державного педагогічного  
університету імені Богдана Хмельницького  
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) pinigina200396@gmail.com

## ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ЦІННОСТІ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Статтю присвячено специфіці дослідження проблеми визначення поняття цінностей у науковій літературі. Проаналізовано, що цінності нині розглядаються як одна з найбільш значущих проблем, які є предметом наук про людину: філософії, психології та педагогіки. При цьому власне визначення дефініції «цінності» різняться залежно від тієї чи іншої наукової спрямованості.

У статті зроблено спробу проаналізувати і зіставити підходи до змісту проблеми цінностей у філософських, психологічних і педагогічних працях. Визначено, що у філософській літературі цінності розглядаються як об'єкти інтересів людини, що дають змогу усвідомити сутність буття. Філософія як фундаментальна наука про суспільство розглядає поняття «цінність» як базовий складник під час аналізу якісних аспектів соціальних процесів, соціальних і культурних значень певних явищ дійсності. У концепції психологічних знань цінності виступають одним із ключових мотивів поведінки особистості, усвідомленого ставлення до оточуючих, моральними категоріями, які дають зрозуміти психологічні характеристики людини. У педагогіці цінності виступають компонентом аксіологічного і цілеспрямованого процесу виховання моральних взаємовідносин учня та педагога.

Теоретичний аналіз поняття «цінність» у філософському, психологічному та педагогічному пізнанні дав змогу простежити еволюцію поглядів мислителів – від розуміння цінності як блага, сутності буття або божественної суті в період античності і середньовіччя до сучасного осмислення даного поняття. Нині вчені розглядають цінність як складне багаторівневе утворення, що має неоднорідну і неоднозначну природу та проявляє себе в різних площинах освоєння дійсності. Та за всієї різноманітності поглядів дослідників до даної проблеми ми розглядаємо їх не як взаємовиключні, а як взаємодоповнюючі один одного.

**Ключові слова:** цінність, філософія, педагогіка, психологія.

**Yuliia PINIHINA,**  
orcid.org/0000-0002-7927-5554  
Postgraduate Student of the Department  
of Preschool Education and Social Work  
of Bogdan Khmelnytsky Melitopol  
State Pedagogical University  
(Melitopol, Zaporizhia region, Ukraine) pinigina200396@gmail.com

## THE PROBLEM OF DEFINITION OF THE CONCEPT OF «VALUE» IN SCIENTIFIC LITERATURE

The article is devoted to the specificity of research into the problem of defining the concept of values in the scientific literature. It has been analyzed that values are now regarded as one of the most significant problems that are the subject of human sciences: philosophy, psychology and pedagogy. In this case, the definition of «value» is different depending on one or another scientific direction.

The article attempts to analyze and compare approaches to the content of the problem of values in philosophical, psychological and pedagogical works. It has been determined that values are considered in the philosophical literature as objects of human interest that allow one to realize the essence of being. Philosophy as a fundamental science of society considers the concept of «value» as a basic component in the analysis of qualitative aspects of social processes, social and cultural values of certain phenomena of reality. In the concept of psychological knowledge of value are one of the key motives for the behavior of the individual, conscious attitude to others, moral categories that make it clear the psychological characteristics of man. In pedagogy, values are a component of the axiological and purposeful process of nurturing the moral relationships between the student and the teacher.

Theoretical analysis of the concept of «value» in philosophical, psychological and pedagogical cognition has allowed to trace the evolution of the views of thinkers: from the understanding of value as a good, the essence of being or divine essence in the period of antiquity and the Middle Ages to the modern understanding of this concept. Nowadays, scientists view value as a complex multilevel formation that has a heterogeneous and ambiguous nature and manifests itself in different planes of the development of reality. But with all the diversity of researchers' views on this issue, we view them not as mutually exclusive but as complementary to one another.

**Key words:** value, philosophy, pedagogy, psychology.

**Постановка проблеми.** Проблема цінностей завжди була актуальною для суспільства, особливо у переломні моменти його розвитку. Посилення динаміки соціальних протиріч загострює питання ціннісного самовизначення сучасного покоління українців. Особливого значення набуває проблема пошуку справжніх цінностей у системі освіти.

Політичні, соціально-економічні зміни, інтеграція України в європейське товариство та модернізація освіти посилюють значення сучасного навчально-виховного процесу як однієї з умов прогресивного розвитку країни в ХХІ столітті. Усвідомлення важливої ролі освіти зумовлене сучасними реаліями (в українському суспільстві відбувається ґрунтовна переоцінка раніше визначених цінностей, що проявляється у значній переоцінці моральних основ життя, трансформації життєвих цінностей), пошуками адекватних моделей цінностей і розробленням на їх основі нових виховних концепцій і програм.

Потреба всебічного вивчення цінностей зумовлена необхідністю пошуку способів впливу на становлення та формування ціннісних орієнтацій конкретної особистості: учня, студента, майбутнього вчителя, педагога.

Проблема цінностей нині активно обговорюється і досліджується в рамках різних наукових напрямів, особливо досить докладно – у працях психологів, філософів та педагогів. При цьому власне визначення дефініції «цінності» різняться залежно від тієї чи іншої наукової спрямованості.

**Аналіз досліджень.** Проблема цінностей є центральною у дослідженнях філософів (А. Августин, Ф. Аквінський, Аристотель, М. Вебер, В. Віндельбанд, Л. Вітгенштейн, Н. Гартман, О. Дробницький, А. Здравомислов, М. Каган, І. Кант, Д. Лаертський, О. Лосєв, Г. Лотц, А. Медіоланський, Ф. Ніцше, Платон, Г. Ріккерт, М. Шелер та ін.), психологів (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Асмолов, І. Бех, Б. Братусь, Л. Виготський, В. Зінченко, О. Киричук, Д. Леонтєв, С. Максименко, А. Маслоу, М. Рокіч, С. Рубінштейн, В. Франкл та ін.) та педагогів (Н. Асташова, Є. Бондаревська, С. Гессен, М. Грек, С. Кульневич, Б. Лихачов, М. Ломоносов, А. Макаренко, І. Підвласий, А. Радищев, В. Сухомлинський, В. Татищев, К. Ушинський та ін.).

**Мета статті** – провести теоретичний аналіз та визначити сутність поняття «цінності» у контексті філософської та психолого-педагогічної літератури.

**Виклад основного матеріалу.** Філософія за всі часи свого існування виявляла велике зацікавлення до дослідження поняття «цінності». Осо-

бливу увагу аксіологічний аспект людського буття набуває в період змін у соціумі ціннісних орієнтацій, кризових процесів у духовній сфері життя суспільства. Кожного разу, звертаючись до цієї проблематики, філософія відкриває нові грані, боки, нюанси світу цінностей, уточнює їхню роль у житті людини і суспільства, намагається глибше проникнути в розуміння природи самої людини як ціннісно-орієнтованої особистості. Філософська рефлексія передбачає використання і переосмислення досвіду, накопиченого у своїй історії, його актуалізацію.

Філософія як наука має різні трактування поняття «цінності» залежно від розуміння феномену людини, особистості, культури, духовності. Велике значення надається традиції тлумачення даного поняття, згідно з якою поняття цінності еволюціонувало протягом усієї історії філософії разом із поняттями «духовність», «ідеал», «моральність».

Уперше до поняття «цінності» звернулися ще античні філософи в рамках обговорення проблеми блага. Платон у своїх працях прагне до створення досконалої моделі ідеальної держави, образів і ціннісних ідеалів, форм існування людини і світоустрою суспільства. Так, Платон у «Законах» вибудовує триступеневу ієрархізацію цінного, в якій верхній ярус відповідає душевним благам, середній – тілесним, нижчий – майновим, зовнішнім по відношенню до людини. Таким чином, створюється унікальна система з'єднання світу фізичних речей зі світом людських уподобань і речей, іншого роду – ідеальних сутностей, що дають змогу впорядкувати людський досвід колективної та індивідуальної дії.

Давньогрецький філософ Аристотель, як і його вчитель, відтворює ту саму думку про те, що цінним є не тільки те, що можна продати, і не тільки те, до чого можна доторкнутися. Він вважає, що деякі речі, явища або стан наближають нас до мети, а інші призупиняють цей процес, і якщо метою є благо, то і цінно тільки те, що наближає нас до блага. Автоматично ми зараховуємо в розряд цінного не тільки «благі», а й «погані», тому що те, що не веде до блага, а відвертає від нього, набуває характеру антицінності.

У Середньовіччі склалася західно-християнська доктрина цінностей і понять про благо, добро і зло, чесноти, сенс життя, щастя, в основу якої лягли праці А. Медіоланського, А. Августина, Ф. Аквінського. Вперше ж термін «цінність» ужив Діоген Лаертський, описуючи філософські погляди стоїків, для яких цінність – це «по-перше, властиве кожному благу сприяти узгодженому

життю; по-друге, користь, що сприяє життю, згідному з природою; по-третє, мінова вартість товару» (Лаертський, 1979: 300–301).

Однак поняття «цінність» у категоріальному значенні в епохи Античності і Середньовіччя не існувало: ціннісні характеристики включалися в саме поняття реальності, дійсного буття. Слово «цінність» уживалося як синонім понять «благо», «добро», «краса», «істина», «щастя», та ін., які пізніше будуть віднесені до різних проявів цінності.

Найбільший вплив на формування і вивчення ціннісної тематики надали вчені рубежу ХІХ–ХХ ст., які намагалися осмислити широкомасштабні зміни у світогляді та способі життя своїх сучасників. Руйнування релігійної свідомості західного християнського світу, безпосередньо взаємозалежне з процесами секуляризації західноєвропейської культури як своєрідності шляху її розвитку, закономірно призводить до втрати світовідчуття цілісності буття і трансформації всієї системи та ієрархії цінностей цієї культури. Ці процеси найбільш повно проявилися в епоху Відродження і Просвітництва: саме у цей час йшло осмислення їхніх руйнівних наслідків.

Поняття «цінності» сформувалося як філософська категорія у 60-ті роки ХІХ ст. Вважається, що вперше це зробив Герман Лотц, німецький філософ у праці «Основи практичної філософії», який розглядав цінність як її «значимість» для суб'єкта. На рубежі ХІХ–ХХ ст. в рамках філософії утворюється вже особлива дисципліна – аксіологія, предметом якої стають цінності.

Величезну роль у становленні вчення про цінності зіграла філософія І. Канта. Цінності в його розумінні – це вимоги, звернені до волі; цілі, які стоять перед людиною; значимість тих чи інших чинників для особистості. Цінності мають подвійну природу – метафізичну й екзистенційну та діляться на абсолютні і відносні. Їхня метафізична природа полягає у тому, що абсолютні (моральні) цінності мають своєю основою розум і волю людини (категоричний імператив). Натомість екзистенційна природа полягає у тому, що в основі відносних (речових і нематеріальних) цінностей лежать об'єктивні потреби людини, його бажання і прагнення.

Вчення І. Канта про цінності намагалися розвинути представники баденської школи неокантіанства (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт та ін.), що додавали поняттю «цінність» значення системної та смислотворної філософської категорії, саму ж філософію вони називали «критичною наукою про загальнообов'язкові цінності», що визначають не тільки її предмет, а й метод. На думку

Г. Ріккерта, те, що не можна віднести до цінностей, не має абсолютно ніякого сенсу. Цінності в такому вимірі придбали сенс абсолютних оцінок ідеального буття, критерій яких лежить за межами людської діяльності. А вільне від цінностей буття разом із тим позбавлене сенсу і значення.

Надалі представники феноменологічного напрямку остаточно абсолютизували поняття «цінності» як філософської категорії. Найбільш видатний представник цього напрямку – М. Шелер створив антропологічне трактування поняття цінностей. Він уважав, що цінності є об'єктивними і пов'язаними з природою предметів. За його думку, цінності присутні в речах, явищах і процесах незалежно від самих речей. Не випадково головними цінностями він оголосив Бога, вірність Богу, святість, релігійність, віру (Забіяко, 2001: 107–113).

Перехід від феноменологічного й антропологічного розуміння цінностей до соціологічного і соціально-філософського зробив М. Вебер, який знаходився під впливом ідей Г. Ріккерта. Етичні та релігійні цінності відіграють роль соціальних норм, їх роль полягає у тому, щоб задовольнити людську потребу. Таким чином, цінності відіграють у суспільстві ту ж саму роль, яку відіграють соціальні інститути. М. Вебер створює методологічну конструкцію «віднесення до цінності». Науковець звертає увагу на те, що цінності бувають теоретичними, такими як справедливість, істина. А віднесення до цінності – це технічний прийом, що дає змогу відбирати емпіричний матеріал і класифікувати його згідно з якимись принципами. Німецький учений переконаний у тому, що, спостерігаючи за людьми, неможливо зрозуміти чи пояснити їхні дії так, як ми пояснюємо явища природи. Треба зрозуміти індивідів, і для такого розуміння ми користуємося тим, що вважаємо значущим і відносимо до цінності.

Таким чином, можна констатувати, що філософія як фундаментальна наука про суспільство розглядає поняття «цінність» як базовий складник під час аналізу якісних аспектів соціальних процесів, соціальних і культурних значень певних явищ дійсності. Для філософського розуміння цього феномена характерне виділення суб'єктивних і об'єктивних цінностей. Суб'єктивні цінності виражаються у формі нормативних уявлень (установок, оцінок, заборон тощо). Об'єктивні цінності являють собою співвідношення істини і неістини, допустимого і забороненого, справедливого і несправедливого тощо.

У психології поняття «цінність» також розглядається в різних контекстах і в різних аспектах дослідження властивостей особистості. Але,

незважаючи на розбіжність трактувань проблеми цінностей у психології, необхідно відзначити, що соціально-психологічний підхід до дефініції поняття «цінності» міститься не в аналізі ціннісної системи суспільства, а соціально зумовленого характеру сприйняття цінностей особистістю.

У соціальній психології поняття «цінності» включає у себе ідеали, цілі, інтереси, переконання, а також інші світоглядні прояви, що формуються під час засвоєння соціального досвіду. Поняття «цінності» трактується як соціальне явище, продукт життєдіяльності суспільства і соціальних груп. На думку С. Рубінштейна, «цінність – значущість чогось у світі для людини» (Рубінштейн, 1973: 365), і тільки визнана цінність здатна виконувати найважливішу ціннісну функцію – функцію орієнтира поведінки.

На думку Б. Братуся, цінності розуміються як усвідомлені і прийняті людиною загальні сенси його життя та діяльності. Вчений указує на те, що саме загальні смислові утворення виступають як основні конструюючі одиниці особистості, які визначають основні і порівняно постійні відносини людини до визначених сфер його життя. І. Бех уважає, що «в основі генези кожної духовної цінності лежать механізми свідомості та самосвідомості, які у процесуальному розгортанні діють як єдине ціле, послідовно переходячи від свідомості до самосвідомості» (Бех, 2012: 9).

Цінності за В. Франклом – «універсальні сенсу, що кристалізуються в типових ситуаціях, з якими стикається суспільство або навіть усе людство» (Франкл, 1990: 288). Творець логотерапії, усвідомлюючи світ, указує на три напрями пошуку сенсу життя і відповідні їм три групи цінностей: цінності творчості (те, що ми даємо життю); цінності переживання (що, ми беремо від світу); цінності відносин (позиція людини по відношенню до болю, вини, смерті). Найбільшу значимість В. Франкл віддає цінностям відносин, завдяки яким «людське існування по суті своїй ніколи не може бути безглуздом» (Франкл, 1990: 173).

На думку К. Абульханової-Славської, цінністю й одночасно переживанням цієї цінності «в процесі її вироблення, присвоєння або здійснення» є сенс життя, а «найважливішою справою життя стають визначення, вибір і реалізація цінностей: духовних, культурних, моральних. Вироблення цих цінностей, перетворення їх на принципи свого життя, боротьба за їх реалізацію можуть становити життєву стратегію, основний стратегічний напрям життя» (Абульханова-Славська, 1991: 36).

Д. Леонтьєв формує «уявлення про три форми існування цінностей, які переходять одна в

іншу: 1) суспільних ідеалів, вироблених суспільною свідомістю і присутніх у ньому узагальнених уявлень про досконалість у різних сферах суспільного життя; 2) предметного втілення цих ідеалів у діях конкретних людей; 3) мотиваційних структур особистості («моделях належного»), спонукають її до предметного втілення у своїй діяльності суспільних ціннісних ідеалів. Ці три форми існування переходять одна в іншу. Спростуючи, ці переходи можна уявити собі так: суспільні ідеали засвоюються особистістю й як «модель належного» починають спонукати її до активності, у процесі якої відбувається їх предметне втілення; предметно ж втілені цінності, своєю чергою, стають основою для формулювання суспільних ідеалів тощо» (Леонтьєв, 1998: 16).

Таким чином, у психології цінності виступають одним із ключових мотивів поведінки особистості, свідомого ставлення до оточуючих, моральними категоріями, які дають зрозуміти психологічні характеристики людини.

Проблема цінностей є одним із найважливіших питань і для сучасного освітнього процесу. Цінності в педагогічному розумінні М. Ломоносова полягали в формуванні у молодого покоління тяги до пізнання і людського розуму. В. Татищев стверджував цінність моральної освіти вихованця в процесі його навчання.

В основі виховання, на думку К. Ушинського, лежать загальнолюдські цінності: милосердя, доброта, любов, віра в людину. Виховання за К. Ушинським – індивідуальна цінність, яка творить «другу природу людини», розвиває, просвіщає свідомість особистості, відкриваючи перед ним шлях до добра (Ушинський, 1983).

Б. Лихачов віддає перевагу серед цінностей людини – природі і виділяє такі виховні цінності, як воля до життя, любов, колективізм, гідність, врівноваженість, упевненість у собі тощо. Найголовніше, на думку Б. Лихачова, – це природа, що породжує такі цінності, як гуманізм, відкритість, краса світу. Головною цінністю соціуму як одного з невичерпних аксіологічних джерел постає людина, і саме вона – справжня і всеосяжна цінність, яка й є творцем цінностей.

Велике значення щодо проблеми цінностей мають педагогічні погляди А. Макаренка. Він зауважував на введення моральних цінностей у педагогічний процес. Пріоритетними цінностями А. Макаренко вважав любов дорослого до дитини, вихователя до вихованця. Саме любов, милосердя, доброта будують усю його педагогічну концепцію.

В. Сухомлинський основними моральними цінностями називав сьогодення і майбутнє батьківщини, борг перед матір'ю, батьком, учителем. Гуманістична теорія виховання В. Сухомлинського й сьогодні залишається актуальною і корінною теоретико-методологічною базою виховання ціннісних орієнтацій вихованців.

Ціннісні орієнтації вихованця є психолого-педагогічним гарантом його стабільності і позитивної активності. Виходячи із цього, розвиток аксіосфери педагога безпосередньо впливає на моральне виховання учнів. Суть педагогічних цінностей та їх ієрархія визначаються специфікою педагогічної діяльності, її соціальною роллю та особистісно-утворюючими можливостями. Ціннісні характеристики педагогічної діяльності ілюструють її гуманістичний зміст.

Як відзначають І. Котова та Е. Шиянов, «педагогічні цінності – це ті особливості, які дають змогу не тільки задовольняти потреби педагога, а й служать орієнтирами його соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичних цілей» (Котова, Шиянов, 1980).

На думку Л. Москальової, «цінності педагогічної професії з позицій виховання морально-етичної культури особистості є абсолютними, оскільки вони не тільки задовольняють особистісний розвиток і розвиток людяності у соціумі, а й забезпечують моральний прогрес суспільства впродовж століть» (Москальова, 2011: 97).

Таким чином, у педагогіці цінності розглядаються як моральний принцип виховання, як умова для виховання моральних відносин між педагогом і учнем, як засіб формування інтелектуальної культури: думок, почуттів, переживань. Основна педагогічна функція цінності здійснюється в її орієнтуючій, спрямовуючій ролі в життєдіяльності особистості.

**Висновки.** Аналіз понять показав, що не існує єдиного загальноприйнятого визначення поняття

«цінності». Проблема визначення цінностей є однією з фундаментальних міждисциплінарних проблем, які приваблюють багатьох дослідників різних сфер філософського, педагогічного і психологічного знання. У науковій літературі налічується кілька сотень визначень цього поняття, що варіюються залежно від наявних підходів до визначення цього поняття в тій чи іншій галузі наукового знання. Кожна з позначених наук має різні підходи до визначення проблеми поняття «цінності», спираючись на велику теоретико-методологічну та емпіричну базу, що виникла в результаті тривалого генезису ідей у цій сфері.

Отже, можна виділити особливості дослідження цінностей у рамках філософії, психології та педагогіки. Центральним аксіологічними питанням філософії є визначення суті природи цінностей, їхнього місця в реальності, вивчення структури, зв'язків ціннісних систем, їх зумовленість соціальними і культурними чинниками. Психологію більшою мірою цікавить зміст системи особистісних цінностей, їхнє місце і роль у структурі особистості, життя й розвитку людини. У педагогіці цінності виступають компонентою аксіологічного і цілеспрямованого процесу виховання моральних взаємовідносин учня та педагога під час їх самореалізації в різних видах.

Різноманіття і плюралізм понять та напрямів дослідження ціннісної проблематики всередині позначених гуманітарних наук, як і міждисциплінарний метод дослідження ціннісної проблематики, що активно застосовується, є відмінними ознаками наукового знання і дають змогу найбільш повно й широко розкрити різні аспекти даної тематики. Можна зробити висновок, що розглянуті нами філософський, психологічний та педагогічний підходи до проблеми визначення поняття «цінності», розкриваючи різні боки ціннісної свідомості і буття, не тільки не суперечать один одному, а й органічно взаємодоповнюють.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 299 с.
2. Бех І. Духовні цінності як надбання особистості. *Рідна школа*. 2012. № 1–2. С. 9–12.
3. Журба К. О. Філософсько-психологічне підґрунтя виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2014. Вип. 18(1). С. 243–251.
4. Забияко А. П. Феноменология и аксиология святого в философии религии М. Шелера. *Религиоведение*. 2001. № 2. С. 107–113.
5. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Философско-гуманистические основания педагогики. Ростов-на-Дону : Ростовский педуниверситет, 1997. 80 с.
6. Ляертский Д. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. Москва : Мысль, 1986. 571 с.
7. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. *Психологическое обозрение*. 1998. № 1. С. 13–25.
8. Москальова Л. Ю. Сутність та зміст цінностей педагогічної професії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2011. № 7–8. С. 96–103.

9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва, 1973. С. 365.
10. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. Київ : Рад. шк., 1983. Т. 1. 488 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.

#### REFERENCES

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. Strategiya zhizni [Life strategy]. Moscow. Think, 1991, 299 pp [in Russian].
2. Bekh I. Dukhovni tsinnosti yak nadbannya osobystosti [Spiritual values as the property of the individual]. Native school, 2012, Nr 1-2. pp. 9-12 [in Ukrainian].
3. Zhurba K. O. Filosofsko-psykholohichne pidgruntya vykhovannya smyslozhytlyevykh tsinnostey v uchniv osnovnoyi i starshoyi shkoly. Teoretyko-metodychni problemy vykhovannya ditey ta uchnivskoyi molodi [Philosophical and psychological basis of nurturing the meaning of life values in primary and secondary school students. Theoretical and methodological problems of upbringing of children and students]. 2014, Nr 18(1), pp. 243-251 [in Ukrainian].
4. Zabyako A.P. Fenomenologiya i aksiologiya svyatogo v filosofii religii M. Shelera [The phenomenology and axiology of the saint in the philosophy of religion of M. Scheler]. Religious Studies, 2001, Nr 2, pp. 107-113 [in Russian].
5. Kotova Y.B., Shyyanov E.N. Fylosofsko-humanysticheskiye osnovaniya pedahohyky [Philosophical and humanistic foundations of pedagogy]. Rostov-n/D: Publishing House of the Rostov Pedagogical University, 1997, 80 pp [in Russian].
6. Laertskiy D. O zhizni, ucheniyakh i izrecheniyakh znamenitnykh filosofov [On the life, teachings and sayings of famous philosophers]. Moscow. Think, 1986, 571 pp [in Russian].
7. Leontyev D.A. Tsennostnyye predstavleniya v individualnom i gruppovom soznanii: vidy, determinanty i izmeneniya vo vremeni [Value representations in individual and group consciousness: types, determinants and changes in time]. Psychological Review, 1998, Nr 1, pp. 13-25[in Russian].
8. Moskal'ova L. YU. Sutnist' ta zmist tsinnostey pedahohichnoyi profesii [The essence and content of the values of the teaching profession]. Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after KD Ushinsky: collection of scientific works. Odessaю KD Ushynskiyi South Ukrainian National Pedagogical University, 2011, Nr 7-8, pp. 96-103 [in Ukrainian].
9. Rubinshteyn S.L. Problemy obshchey psikhologii [Problems of General Psychology]. Moscow, 1973, pp. 365 [in Russian].
10. Ushinskiy K.D. Vibrani pedagogichni tvori v 2-kh tomakh [Selected pedagogical works in 2 volumes]. Kiev. Soviet school, 1983, tom Nr 1, 488 pp [in Ukrainian].
11. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla [Man in search of meaning]. Moscow. Progress, 1990, 368 pp [in Russian].

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208772>**Нанушка ПОДКОВИРОФФ,***orcid.org/0000-0001-6165-4436**старший викладач кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів  
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова  
(Одеса, Україна) [nanouchka.podkovyroff@gmail.com](mailto:nanouchka.podkovyroff@gmail.com)*

## МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК МЕДІАТОРІВ КУЛЬТУР У СФЕРІ ШКІЛЬНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

*Стаття висвітлює особливості методичного супроводу процесу професійного самовизначення майбутніх учителів іноземної мови як медіаторів культур у сфері шкільної міжкультурної іношомовної освіти. Продемонстровано, що значущість супроводу означеного процесу зумовлена загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, згідно з якими проблему викладання іноземних мов на сучасному етапі доцільно розглядати у контексті діалогу культур з урахуванням міжкультурних відмінностей, що ставить питання про необхідність навчання майбутніх учителів іноземної мови основ міжкультурної медіації. Уточнено, що процес професійного самовизначення майбутніх учителів іноземної мови як медіаторів культур у сфері шкільної міжкультурної іношомовної освіти має поетапний характер, який передбачає трансформацію їхньої особистості від «суб'єкта рідної культури» до «суб'єкта, що знає рідну й іношомовну культуру», до суб'єкта як «медіатора культур». При цьому враховано, що набуття ознак медіатора культур ґрунтується на оволодінні майбутніми вчителями іноземної мови здатністю до ідентифікації себе як з іношомовною культурою, так і з рідною з урахуванням багатокультурних моделей і стратегій організації спілкування; спроможністю до безоціночного сприйняття комунікативних правил і норм та готовністю враховувати інтереси обох сторін у спілкуванні; терпимістю до іншої культури і мовноповедінкових помилок; навичками соціальної мобільності в різних культурах і субкультурах. Узагальнено, що професійне самовизначення майбутніх учителів іноземної мови як медіаторів культур відбувається ефективніше, якщо під час опанування ними педагогічних та фахових дисциплін використовуються інтерактивні методи і форми навчання (симуляції, рольові ігри, кейси), спрямовані на вияв їхнього ставлення до педагогічної професії як сфери управління міжкультурною іношомовною освітою, розуміння базових професійних ролей (фасилітатора, тренера, наставника, тьютора, менеджера) та цінностей, усвідомлення відповідності власної особистості європейському статусу фахівця з міжкультурного посередництва.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, професійне самовизначення, майбутні вчителі іноземної мови, міжкультурна медіація, медіатори культур.

**Nanouchka PODKOVYROFF,***orcid.org/0000-0001-6165-4436**Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages of the Humanitarian Faculties  
I. I. Mechnikov Odesa National University  
(Odesa, Ukraine) [nanouchka.podkovyroff@gmail.com](mailto:nanouchka.podkovyroff@gmail.com)*

## THE METHODOICAL SUPPORT OF THE PROFESSIONAL SELF-IDENTIFICATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS AS BEING CULTURAL MEDIATORS IN THE SPHERE OF THE INTER-CULTURAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

*The article under study attempts to elucidate the peculiarities of the methodical support of the professional self-identification of future foreign language teachers as being mediators in the sphere of the inter-cultural foreign language education. It has thus been demonstrated that the importance of implementation of the methodical support in question is determined by certain European recommendations pertinent to the linguistic education, according to which the issue of teaching foreign languages at a current stage is to be viewed from the perspective of the cultural dialogue as also incorporating the inter-cultural diversity thus prescribing that future foreign language teachers be taught the basics of the inter-cultural mediation. In fact, we have managed to ascertain that the process of professional self-identification of future foreign language teachers as being cultural mediators in the sphere of the high-school inter-cultural foreign language education, – tends to display its multi-stage development which envisages transformation of their personality from the “acting party of the native culture” to the “acting party that has mastered both the native and foreign culture”, – and, eventually to the “acting party that represents a cultural mediator” whereby we have noted that mastering the skills of a cultural mediator tends to be based on future foreign language teachers’ developed capability of self-identification in*



*the framework of both the foreign language environment and the native language environment thus encompassing the existing multi-cultural communicative patterns and strategies, possessing the aptitude of a non-assessing comprehension of the relevant communicative rules and norms as well as readiness for sharing the interests of both parties in a dialogue; retaining the tolerance for an alternative culture and possible linguistic or behavioral shortcomings; possessing the skills of the social mobility when acting in the environment of various cultures and sub-cultures.*

*On top of that, we have managed to summarize the following facts: the professional self-identification of future foreign language teachers as being cultural mediators – tends to manifest itself as more effectively developed only when in the process of gaining the relevant pedagogical and professional knowledge, – certain interactive methods and educational forms have been implemented (simulations, role-play, case studies, etc.), which are focused on revealing the students' genuine attitude for pedagogical profession as the sphere concerned with managing the inter-cultural foreign language education, understanding by the latter of the basic professional roles, such as those of: a facilitator, a coach, a tutor, a manager, etc., as well as of the pertinent values; comprehension of relevancy and coherence of one's own personality to the European status of a professional in the inter-cultural mediation.*

**Key words:** professional training, professional self-identification, future foreign language teachers, inter-cultural mediation, cultural mediators.

**Постановка проблеми.** В умовах інтернаціоналізації системи вищої освіти найважливішим завданням навчання іноземних мов стає формування у випускників здатності до міжкультурної комунікації та міжособистісної взаємодії з представниками зарубіжних країн. Ураховуючи поліфункціональну спрямованість вищої освіти у ХХІ столітті, мета професійно орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх фахівців полягає у тому, щоб сформувати їхню полікультурну особистість, якій притаманне глобальне бачення світових процесів, здатність приймати активну участь у багатоаспектному процесі розширення, інтенсифікації взаємозв'язку та поглиблення взаємозалежності у сучасному соціумі, але яка водночас має залишитися носієм унікальної, локально специфічної національної культури (Kolbina, 2019: 14). Окрім того, міжнародна інтеграція та глобалізація основних сфер життя сучасного суспільства зумовлюють необхідність інтенсифікації й удосконалення міжкультурної підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології як професійно обізнаних та всебічно поінформованих мовних і культурних посередників між своєю та іншими культурами, здатних до здійснення специфічної – медіативної діяльності у сфері міжкультурної комунікації як у писемній, так і в усній формі (Taft, 1981: 71).

**Аналіз досліджень.** У руслі означених тенденцій міжкультурна медіація як важливий компонент професійної підготовки майбутніх фахівців із зарубіжної філології, зокрема вчителів іноземної мови, набуває особливої актуальності, а також значущості у процесі здійснення їхньої професійної освіти (Sikorskaya, 2017). Необхідність формування особистості сучасного вчителя іноземної мови як медіатора культур у сфері міжкультурної іншомовної освіти доведена працями зарубіжних та вітчизняних науковців, які досліджують особливості міжкультурної медіації (М. Байрам, С. Віджіо, В. Волік, Б. Дендрінос, Г. Пенс,

І. Сидор), розробляють стратегії європейської мовної та освітньої політики (Дж. Больген, А. Боннет, Е. Боссе, К. Кнапп, М. Олівер); популяризують ідеї міжкультурної освіти (А. Аркусінська, І. Бондарук, Т. Верещагіна, Н. Заяцьківська, Н. Ларіна) та полікультурного виховання (Р. Булгаков, О. Гукаленко); впроваджують стратегії культурозасвоєння, культуроосмислення і культуротворчості (О. Габелко, Т. Колбіна, Т. Коноваленко, С. Ніколаєва, Є. Пассов, О. Цокур, С. Шандрук) у процес організації університетської педагогічної освіти.

Між тим, незважаючи на певні доробки українських та зарубіжних учених, феномен міжкультурної медіації, а також процеси становлення, саморозвитку й самовизначення особистості вчителя іноземної мови як медіатора культур у сфері міжкультурної іншомовної освіти досліджено недостатньо. Через це під час професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у вітчизняних закладах вищої освіти виявляються суперечності: між їх зацікавленістю питаннями міжкультурної медіації та браком відповідних навчальних дисциплін і майстер-класів з означеної тематики у змісті фахової освіти; між потребою майбутніх учителів іноземної мови у професійному самовизначенні як медіатора культур у сфері міжкультурної комунікації й міжкультурної освіти та неспроможністю наявних навчально-методичних форм і засобів щодо її задоволення під час опанування ними фахових та психолого-педагогічних дисциплін.

**Мета статті** – висвітлити авторський досвід із розроблення методичного супроводу процесу професійного самовизначення майбутніх учителів іноземної мови як медіаторів культур у сфері шкільної міжкультурної іншомовної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі проведення педагогічного експерименту зі студентами факультету романо-германської філології Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова

(2017–2019 рр.) під науковим керівництвом професора О. С. Цокур було реалізовано стратегію інтеграції міжкультурного підходу у процес їхньої фахової підготовки, спрямованої на сприяння їхньому професійному самовизначенню як медіаторів культур у сфері міжкультурної освіти (Tsokur, 2018). Це відбувалося переважно на заняттях із педагогічних дисциплін («Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Методика викладання іноземної мови та зарубіжної літератури»), які за своїм змістом були тісно пов'язані з логікою та способами викладання авторського спецкурсу «Міжкультурна освіта в європейських країнах та в Україні». Останній, висвітлюючи настанови європейської мовної та освітньої політики, сприяв усвідомленню майбутніми вчителями іноземної мови переліку об'єктивних фактів, згідно з якими сучасному змісту їхньої професійно-педагогічної освіти повинні бути властиві:

- європеїзація, яка передбачає розширення поінформованості щодо лінгвістичного й культурного різноманіття Європейського континенту, його історичної спадщини, багатомовності, відкритості стосовно інших культур;

- міждисциплінарність, завдяки якій повинно відбуватися більш ґрунтовне ознайомлення із соціокультурним портретом сучасної Європи, специфікою організації її міжкультурного освітнього середовища та найбільш ефективними педагогічними концепціями й технологіями;

- культуровідповідність, що, відбиваючи різні способи і стилі життя європейської та євроазійської цивілізацій, сприяє утвердженню настанов міжкультурної освіти як нової парадигми застосування миротворчої та правозахисної освіти для всіх, побудованої у контексті діалогу рідної та інших культур;

- інноваційність, що передбачає посилену підготовку нового покоління вчителів іноземних мов до реалізації найсучасніших педагогічних технологій й виконання нових функцій професійної діяльності в контексті єдності вітчизняних та загальноєвропейських вимог (Strasbourg, 2012).

Дотримуючись означених настанов, курс «Основи педагогічної майстерності» було суттєво оновлено в контексті формування особистості майбутніх учителів іноземної мови як медіаторів культур у сфері міжкультурної іншомовної освіти. Для цього, розуміючи міжкультурну освіту як процес соціалізації у багатокультурному просторі в дусі прийняття й розуміння культурних відмінностей, вияву поваги до культурного різноманіття й бажання взаємодії з представниками інших культур на основі толерантності (Desch, 2001: 67),

ми створювали сюжетно-рольові ситуації міжкультурного спілкування, щоб підкреслити взаємодію та взаємопроникнення між представниками національної більшості та етнічних меншин, зокрема учнів-мігрантів і біженців. При цьому ми виходили з провідних настанов, що стосуються міжкультурної освіти, метою якої є вихід за межі пасивного співіснування ради досягнення більш досконалого і стабільного шляху розвитку багатокультурних співтовариств через налагодження діалогу між різними культурними групами (Eicke, 2007: 147). Однією з таких настанов є досвід створення інтеркультурного освітнього середовища, для чого вчителі іноземної мови як медіатори культур повинні мати досвід проживання, навчання, роботи або викладання в рамках іншомовних або багатокультурних, етнічних, національних, релігійних груп; набути індивідуальний досвід зустрічі з багатомовним співтовариством за межами своєї країни, навчаючи рідної мови іноземних учнів, розвиваючи свою соціокультурну компетентність; установлювати професійні зв'язки з колегами з інших країн, зокрема в плані обміну досвідом із міжкультурної освіти учнів, участі в методичних семінарах; виявляти педагогічну компетентність щодо роботи з культурно відмінними групами учнів, особливо учнями-мігрантами, навчаючи їх навичкам групової роботи та безконфліктної взаємодії в умовах культурного різноманіття (Taft, 1981: 59).

З огляду на «Європейський мовний портфель», основним завданням майбутніх учителів іноземної мови є усвідомлення своєї нової професійної місії як транслятора ідей міжкультурної освіти в умовах розвитку багатомовного й багатокультурного суспільства. Для цього майбутнім учителям іноземної мови необхідно під час професійної підготовки набути властивостей фасилітатора й медіатора культур у сфері міжкультурного іншомовного середовища, здатного виявляти: бачення та позитивне сприйняття культурного різноманіття; знання того, як слід впливати на світорозуміння, мотивацію й інтереси учнів стосовно мови, якій вони навчаються, а також її носіїв та їхньої культури; визнання мовного й культурного різноманіття в освітньому середовищі як позитивної характеристики груп, які утворюють його склад; розуміння ролі іноземної мови та культури як важливого засобу розвитку особистості, її духовного збагачення; критичне мислення під час оцінювання настанов мовної та культурної політики, протидії та попередження дискримінації за ознаками мови, раси, національності, етнокультури; спроможність до ефективного здійснення між-

культурної комунікації та дидактичного спілкування; рефлексивні здібності стосовно власного досвіду викладання, організації міжкультурної освіти; впевненість у власній професійній само ефективності як медіатора культур в умовах багатокультурного освітнього середовища як нової соціально-педагогічної реальності (Strasbourg, 2000: 26–27).

З огляду на зазначене вище, семінар-дискусія «Вчитель іноземної мови як медіатор культур: нова професійна місія чи данина моді?» передбачав попереднє анкетування студентів експериментальних груп стосовно адекватності їхнього професійного вибору та самовизначення у сфері майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Це було необхідне для того, щоб зафіксувати їх наявний стан щодо «бачення образу» вибраної сфери діяльності, рефлексії свого бажаного професійного портрету як фахівця у сфері іноземних мов, а також намірів щодо проектування індивідуальних траєкторій особистісно-професійного саморозвитку під час професійної підготовки. Для цього студентам експериментальних груп до початку семінару-дискусії пропонувалося виконати такі завдання: підготувати есе на тему: «Як я уявляю собі ідеальний образ сучасного вчителя іноземної мови як професіонала та медіатора культур», розробити й презентувати схему-модель; описати реальні образи-портрети вчителів іноземної мови (з урахуванням позитивних та негативних якостей), з якими реально відбувалося навчання іноземної мови; поділитися спогадами на тему: «Мій улюблений вчитель іноземної мови».

Після обговорення зазначених вище питань, які стосувалися сучасної моделі вчителя іноземної мови як медіатора культур, увагу студентів було сконцентровано на двох основних сферах його професійної діяльності в умовах розвитку багатокультурного суспільства: сфері міжкультурної медіації й міжособистісної взаємодії з учнями як представниками різних культур у процесі здійснення міжкультурної іншомовної освіти. У результаті жвавої дискусії студенти узагальнили таке:

– українські вчителі іноземної мови традиційно багато часу витрачають на пояснення нового теоретичного матеріалу, який часто не закріплюється належним чином у вигляді комунікативних практикумів або практичних інтерактивних завдань; керуються здебільшого принципом «рівняння на середнього учня» без урахування етнічних та культурних особливостей учнів; виявляють переважно авторитарний стиль педагогічної взаємодії та застосовують пояснювально-ілюстративні

засоби навчання, що не сприяє діалогу культур, а утворює монокультурний підхід у сфері іншомовної освіти. У вітчизняному педагогічному дискурсі дуже рідко враховуються чинники багатокультурного освітнього середовища під час навчання іноземної мови, роль учителя іноземної мови як домінуючого суб'єкта спілкування незаперечна, оскільки він, досить добре виявляючи лінгвокраїнознавчу й соціокультурну поінформованість у галузі основної мови, досить рідко виявляє якості фасилітатора й медіатора культур, найчастіше уникає проблемних ситуацій та міжкультурних конфліктів, будучи не готовим до їх конструктивного вирішення;

– роль європейського (грецького, німецького, іспанського, французького) вчителя іноземної мови, орієнтованого на бізнес-цінності, комерцію, «корисні практичні знання», полягає у тому, щоб зацікавити, спонукати учнів самостійно знаходити відповіді на питання, що їх цікавлять, копатися, вишукувати, робити відкриття, керуючись переважно практичними методами навчання; він буде свої уроки за принципом семінару-дискусії, на яких відбувається детальна перевірка домашнього завдання, здійснюється ґрунтовний аналіз самостійно прочитаного й засвоєного матеріалу, який піддається обговоренню і практичному застосуванню в різних видах комунікативно-мовленнєвої діяльності учнів. Європейські вчителі іноземної мови на своїх заняттях активно використовують різні види міжособистісної й міжгрупової взаємодії учнів, засоби соціального виховання представників різних культур, залучаючи їх до співпраці, здійснюючи позитивний психологічний вплив, соціально-педагогічну підтримку й супровід учнів-мігрантів, інтеракцію і конфлікт як стимули розвитку учнів як полікультурних мовних особистостей. Специфіка педагогічної взаємодії спирається на діалогову позицію суб'єктів освітнього процесу і знаходить своє вираження в реалізації діалогу між усіма учасниками дискурсу, а також медіації як форми конструктивного вирішення міжкультурних конфліктів. Європейські вчителі іноземної мови, вільно спілкуючись різними мовами (3–5), толерантні до культурних відмінностей і більш лояльні в педагогічному спілкуванні з учнями як представниками різних культур, яке переважно відбувається на основі діалогу, захопленості творчою роботою, проектом. Це дає змогу вивчати іноземну мову з повним задоволенням, відмовившись від упереджень і страхів зробити помилку.

Отже, після завершення дискусії студенти усвідомлювали, що хоча педагогічний дискурс

має загальну мету в будь-яких культурах (створення умов для становлення освіченої і культурної людини в усьому розмаїтті її психофізичних, соціальних і особистісних характеристик), але реалізація даної мети відбувається по-різному в силу культурних, ментальних і соціальних явищ, а також міри соціальної зрілості та світогляду самих учителів іноземної мови. Тому з метою найбільш адекватного бачення особливостей становлення своєї особистості як професіонала у сфері міжкультурної іншомовної освіти – медіатора культур студенти залучалися до більш глибокого аналізу й інтерпретації даних табл. 1, яка демонструє, що кожному з них відповідає певний тип особистості – від «суб'єкта рідної культури» до «суб'єкта, що знає рідну й іншомовну культуру», до суб'єкта як «медіатора культур». Після цього шляхом використання різноманітних вправ і завдань, симуляцій і рольових ігор увага приділялася тренуванню вмінь студентів як медіаторів культур у сфері міжкультурної іншомовної освіти, здатних до:

– ефективного педагогічного спілкування й конструктивного вирішення міжкультурних конфліктів шляхом ознайомлення з психологічними особливостями поведінки суб'єктів багатокультурного освітнього середовища під час конфлікту, опановування власних емоцій та розуміння почуттів та емоцій співрозмовників;

– визначення власної стратегії поведінки у конфлікті, а також передбачення реакцій співрозмовників, скеровування розмови і навіть сварки у конструктивне русло;

– вміння відрізнити позиції від інтересів та глибинних потреб представників різних культур і співпраці з ними;

– отримання цінного досвіду з медіації, знаходження оптимальних рішень у будь-якій конфліктній ситуації.

Проект «Міжкультурний медіатор як професійна роль вчителя іноземної мови» передбачав занурення студентів у проблемні ситуації професійної спрямованості, відображені у певних кейсах. У процесі роботи з кейсами кожен студент повинен був шукати відповіді на запитання: якими якостями повинен володіти посередник між культурами? як здійснювати модерацію міжкультурної взаємодії в багатокультурному освітньому середовищі? як працює культурний контекст і як його інтерпретувати?

Кейси, засновані на використанні візуальних засобів, підібраних із телевізійних програм або відеофільмів, слугували основою для цілеспрямованого спостереження й обговорення проблем міжкультурної медіації, давали можливість спостерігати не тільки вербальну, а й невербальну комунікацію, яка демонструвала способи вияву загального і специфічного у зразках поведінки учасників міжкультурної іншомовної освіти.

Таблиця 1

**Етапи професійного становлення особистості  
майбутнього вчителя іноземної мови як медіатора культур**

Етапи	Тип особистості	Способи і результати професійного становлення особистості майбутнього вчителя іноземної мови
Розуміння-впізнання	Суб'єкт рідної культури	1) ознайомлення з лінгвокультурологічними особливостями народу – носія мови, що вивчається, та вияв універсального й етноспецифічного, значущого для міжкультурної комунікації; 2) усвідомлення того, що існує інша культура, відмінна від рідної; 3) визнання того, що культурні особливості проявляються на мовному, дискурсивному, поведінковому рівнях; 4) усвідомлення і визнання того факту, що культурологічні й лінгвокраїнознавчі знання необхідні для здійснення міжкультурного спілкування
Розуміння-співставлення	Суб'єкт, який знає рідну й іншомовну культуру	1) розвиток здатності до культурної ідентифікації суб'єктів спілкування за різними ознаками; 2) прояв здатності розуміння лінгвокультурологічних репрезентацій у різноманітних ситуаціях міжкультурного спілкування; 3) вміння культурно використовувати лінгвокультурологічні знання в процесі моделювання ситуацій міжкультурної комунікації
Розуміння-входження	Медіатор культур	1) здатність до ідентифікації себе як з іншомовною культурою, так і з рідною; 2) здатність урахування багатокультурних моделей і стратегій організації спілкування; 3) здатність до безоціночного сприйняття комунікативних правил, норм і готовність урахувати інтереси обох сторін у спілкуванні; 4) терпимість до іншої культури і мовноповедінкових помилок; 5) здатність до соціальної мобільності в різних культурах і субкультурах

**Висновки.** Наш педагогічний досвід засвідчує, що організацію професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови доцільно здійснювати на засадах технології діалогу культур, що сприятиме самовизначенню їхньої особистості як медіаторів культур у сфері міжкультурної іншомовної освіти. Означений процес передбачає трансформацію особистості майбутнього вчителя іноземної мови від «суб'єкта рідної культури» до «суб'єкта, який знає рідну й іншомовну культуру», до суб'єкта як «медіатора культур». Доведено, що професійне самовизначення майбутніх учителів іноземної

мови як медіаторів культур відбувається ефективніше, якщо під час опанування ними педагогічних та фахових дисциплін використовуються інтерактивні засоби навчання (симуляції, рольові ігри, кейси), спрямовані на вияв їхнього ставлення до педагогічної професії як сфери управління міжкультурною іншомовною освітою, розуміння базових професійних ролей (фасилітатора, тренера, наставника, тьютора, менеджера) та цінностей, усвідомлення відповідності власної особистості європейському статусу фахівця з міжкультурного навчання та медіації.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Desch A. *Pedagogik interkulturellen Lernens: Theorie und Praxis am Beispiel von internationalen Jugendbegegnungen*. Marburg : Tectum Verlag, 2001. 136 s.
2. Eicke M., Zeugin B. *Transkulturell handeln – Vielfalt gestalten*. Luzern : Caritas Verlag, 2007. 222 p.
3. *European Language Portfolio: Principles and Guidelines*. Strasbourg : Council of Europe, 2000. 37 p.
4. *Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world*. Pestalozzi Series № 2. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2012. URL : [http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf).
5. Kolbina T. V., Oleksenko O. O. Formation of Students' Creative Personality by Means of Foreign Languages. *International Journal of Education and Science*. 2019. № 2(1). P. 7–13. DOI :10.26697/ijes.2019.1.01.
6. Sikorskaya I. Intercultural education policies across Europe as responses to cultural diversity (2006–2016). *Working Papers del Centro Studi Europei – 2017*. URL : [http://elea.unisa.it/bitstream/handle/10556/2552/2017cse\\_wp\\_4sequence=1&isAllowed=y](http://elea.unisa.it/bitstream/handle/10556/2552/2017cse_wp_4sequence=1&isAllowed=y).
7. Taft R. The Role and Personality of the Mediator. *The Mediating Person: Bridges Between Cultures*. Cambridge, MA : Schenkman, 1981. P. 53–88.
8. Tsokur O. Multi-Cultural Pegagogical Approach to Future Teacher Training as a Factor of Formation of their European Identity. *Journal of Danubian Studies and Research*. 2018. Vol. 8. № 2. S. 449–457.

#### REFERENCES

1. Desch A. *Pedagogik interkulturellen Lernens: Theorie und Praxis am Beispiel von internationalen Jugendbegegnungen*. Marburg: Tectum Verlag, 2001. 136 s.
2. Eicke M., Zeugin B. *Transkulturell handeln – Vielfalt gestalten*. Luzern: Caritas Verlag, 2007. 222 p.
3. *European Language Portfolio: Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe, 2000. 37 p.
4. *Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world*. Pestalozzi Series N 2. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2012. URL: [http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf).
5. Kolbina T.V. & Oleksenko O.O. Formation of Students' Creative Personality by Means of Foreign Languages. *International Journal of Education and Science*, 2019. N. 2(1). P. 7–13. DOI:10.26697/ijes.2019.1.01.
6. Sikorskaya I. Intercultural education policies across Europe as responses to cultural diversity (2006-2016). *Working Papers del Centro Studi Europei – 2017*. URL: [http://elea.unisa.it/bitstream/handle/10556/2552/2017cse\\_wp\\_4sequence=1&isAllowed=y](http://elea.unisa.it/bitstream/handle/10556/2552/2017cse_wp_4sequence=1&isAllowed=y).
7. Taft R. The Role and Personality of the Mediator. *The Mediating Person: Bridges Between Cultures*. Cambridge, MA: Schenkman, 1981. P. 53–88.
8. Tsokur O. Multi-Cultural Pegagogical Approach to Future Teacher Training as a Factor of Formation of their European Identity. *Journal of Danubian Studies and Research*, 2018. Vol. 8. N 2. S. 449–457.

УДК 378:355/359

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208773>**Віталій ПОЛИВАНЮК,**

orcid.org/0000-0002-4737-1218

*ад'юнкта наукового відділу організації підготовки та атестації науково-педагогічних кадрів науково-методичного центру організації наукової та науково-технічної діяльності Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (Київ, Україна) poluvan1982@gmail.com*

## ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ ЯК НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА

*Складність сучасного періоду в розвитку України, масштабність і гострота виникаючих у світовій спільноті соціальних, культурних й економічних проблем зумовлюють актуальність пошуку оптимальних шляхів підготовки військових фахівців із новим мисленням, професійно-мобільних, готових до самостійного та якісного розв'язання військово-професійних завдань, розвитку військового співробітництва із закордонними країнами, організації та проведення спільних навчань і маневрів, участі у миротворчих операціях, партнерства у підготовці військових кадрів.*

*Модернізація та оновлення змісту вищої освіти передбачає як основну вимогу часу – підготовку компетентного, кваліфікованого та конкурентно-спроможного фахівця, який на високому рівні оволодів професією під час навчання у вищому навчальному закладі та готовий до активної діяльності на шляху професійного зростання. Важливою складовою вищої освіти України виступає військова освіта. Зміни, що відбуваються в освітній галузі, потребують від вищих військових навчальних закладів розроблення нових концептуальних підходів до реформування військово-освітньої сфери з урахуванням сучасних вимог, а також формування методологічних засад, які б сприяли вдосконаленню загальної професійної компетентності у цілому і військово-спеціальної зокрема.*

*Мета статті – розглянути теоретичні засади підготовки майбутніх військових фахівців до професійної діяльності, з'ясувати науково-теоретичні аспекти формування їхньої професійної компетентності у сучасній літературі.*

*У сучасній літературі формування професійної компетентності майбутніх офіцерів досліджується з погляду інтегрованого, компетентнісного та інших підходів. Професійну компетентність майбутніх військових фахівців можна представити як інтегративну якість, котра вміщує сукупність професійно значущих якостей військового фахівця, здатність та готовність вирішувати професійні проблеми і завдання, що виникають у реальних ситуаціях військово-професійної діяльності, з використанням набутих під час професійної підготовки знань, умінь, навичок та особистісних якостей, життєвого і професійного досвіду, цінностей, особистої професійної культури.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, майбутні військові фахівці, інтегрований підхід, компетентнісний підхід.

**Vitalij POLYVANYUK,**

orcid.org/0000-0002-4737-1218

*Associate Scientific Department of the Organization of Training and Certification of Scientific and Pedagogical Staff of the Scientific and Methodological Center of the Organization of Scientific and Technical Activities Ivan Chernyakhovsky National University of Defense of Ukraine (Kyiv, Ukraine) poluvan1982@gmail.com*

## PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE ARMENIANS AS A SCIENTIFIC-THEORETICAL PROBLEM

*The complexity of the modern period in development of Ukraine, the scale and severity occur in the world community of social, cultural and economic issues determine the relevance of search of optimum ways of preparation of military experts with new thinking, professional and mobile ready for independent and quality decision of the military-professional tasks, development of military cooperation with foreign countries, organization and holding of joint exercises and manoeuvres, participation in peacekeeping operations, the partnership in the training of military personnel.*

*Modernization and updating of the content of higher education provides as a fundamental requirement of time – preparation of competent, qualified and competitive specialist who is at a high level have mastered the profession while learning at the high school and is ready to actively work towards professional growth. An important component of higher education of Ukraine in favor of military education. Changes in education require higher military educational establishments the development of new conceptual approaches to the reform of the military sector to meet modern requirements, as well as the formation of the methodological foundations that would help to improve the overall professional competence in General and, in particular, military special.*

*The purpose of this article is to examine the theoretical foundations of training of future military specialists to professional activity, to find out the scientific-theoretical aspects of formation of their professional competence in modern literature.*

*In modern literature the formation of professional competence of future officers is examined from the standpoint of integrated, competence and other approaches. Professional competence of future military experts can be thought of as an integrative quality, which includes a set of professionally significant qualities of a military professional, the ability and willingness to solve professional problems and tasks arising in real situations of military-professional activity, using the acquired during training knowledge, skills and personal qualities, life and professional experiences, values, personal and professional culture.*

**Key words:** professional competence, future military experts, integrated approach, competence approach.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах переорієнтації оцінки результату професійної підготовки майбутніх військових фахівців із понять «освіченість», «загальна культура» на «компетенцію» і «компетентність» останні категорії стають провідним критерієм підготовленості сучасного фахівця до нестабільних, нетипових умов праці та соціально-професійного його становлення. Це свідчить про актуальність компетентнісного підходу до проблеми професійної підготовки фахівців різних галузей знання. Вказаний підхід обґрунтовує необхідність системно організованих, інтелектуальних, комунікативних, самоорганізуючих, моральних основ, які дають змогу успішно організувати професійну діяльність у широкому соціальному, економічному, культурному контекстах.

Умови підготовки військових фахівців в Україні сьогодні вимагають підготовки особистості, що ввібрала в себе професійно важливі якості, готовність до визначеного виду діяльності та професійні здібності, тому одним із найважливіших завдань підготовки майбутніх військових фахівців є формування у них професійної компетентності.

Професійно компетентною визначається така робота фахівця, в якій професійна діяльність здійснюється на достатньо високому рівні, досягаються відчутні результати праці, реалізується особистісний потенціал. Компетентність розглядається як поєднання психічних якостей, тобто психічного стану, що дає змогу діяти самостійно та відповідально, як володіння людиною здатністю, умінням виконувати певні трудові функції. Таким чином, сутність професійної компетентності знаходиться у зв'язку об'єктивного еталону професійної діяльності, відображеного в нормативних документах, із суб'єктивними можливостями особистості працівника (Лісніченко, 2016: 432).

**Аналіз досліджень.** Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх військових фахівців досліджували О. Барабанщиков, В. Давидов, Л. Джигун, В. Кельбя, В. Кікоть, І. Новак, В. Чернявський, В. Ягупов. Проблема підготовки спеціалістів у військовій педагогіці

присвячено роботи А. Зельницького, С. Кубицького, А. Ліготського, В. Маслова, М. Нецадима, І. Хорева. Деякі аспекти формування професійної компетенції майбутніх військових фахівців розкрито в дослідженнях В. Баранівського, О. Богданюка, А. Зозулі, С. Каплуна, Ю. Лісніченка, Є. Павлюка, І. Поліщука, О. Торічного.

**Мета статті** – розглянути теоретичні засади підготовки майбутніх військових фахівців до професійної діяльності, з'ясувати науково-теоретичні аспекти формування їхньої професійної компетентності у сучасній літературі.

**Виклад основного матеріалу.** У загальному вигляді компетентність (від лат. *competens* – належний, здатний) являє собою рівень освіченості як міри відповідності знань, умінь і досвіду осіб, визначеного соціально-професійного статусу реальному рівню складності, які виконують завдання і вирішують проблеми. На думку Ю. Лісніченка, поняття «компетенція» означає обізнаність, досвід у певній галузі (Лісніченко, 2016: 432).

Термін «професійна компетентність» складається з двох категорій: «професія» і «компетентність». Професія (від лат. *professio* – офіційно вказане заняття) – це вид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом теоретичних знань і практичних навичок, отриманих у результаті спеціальної підготовки і досвіду роботи. Є. Павлюк під професійною компетентністю розуміє комплексну характеристику людини, що виявляється в конкретній професійній діяльності та включає знання, вміння, навички, здібності, досвід, мотивацію й особистісні властивості (Павлюк, 2014: 114).

В. Баранівський зауважує, що дослідження проблеми компетентності особистості у вітчизняній науці переважно пов'язані з науковими пошуками у сфері професійної компетентності фахівців. Аналіз сучасного розуміння професійної компетентності свідчить, що вона розглядається як:

- сукупність знань і вмінь, які визначають результативність професійної діяльності фахівця;
- комплекс професійних знань і професійно значущих особистісних якостей фахівця;

– прояв єдності його професійної та загальної культури;

– інтегративна характеристика фахівця, що визначає його здатність успішно здійснювати професійну діяльність (Баранівський, 2012: 5).

Формування професійної компетентності майбутніх військових фахівців передбачає опанування ними знань, умінь і навичок майбутньої військово-професійної діяльності, а також набуття особистісних характеристик, необхідних для професійної діяльності.

І. Поліщук доводить, що компетентність виступає інтегральною характеристикою професійної діяльності фахівця, яка охоплює такі підструктури, як діяльнісна, що включає у себе вміння, знання, навички та способи здійснення професійної діяльності, а також комунікативна, тобто вміння, знання, навички та способи здійснення професійного спілкування. У такому разі формування професійно-комунікативної компетентності, що дає змогу фахівцям кваліфіковано судити про явища у вибраній ним сфері діяльності, є необхідним кваліфікаційним базисом випускника в системі вищої військової освіти.

Спираючись на погляди М. Вудкока, Д. Френсіса та Дж. С. Старка, вчений звертає увагу, що професійна компетентність формується лише у взаємозв'язку із соціальними установками фахівця, зокрема через:

1) професійну ідентичність – прийняття професійних норм і відповідальності через процес професійної соціалізації;

2) професійну етику – опанування етичних норм професії;

3) конкурентоспроможність – здатність до ефективної професійної діяльності в структурі ринкових відносин;

4) прагнення до наукового вдосконалення – необхідність отримати нові знання у процесі дослідницької діяльності;

5) мотивацію до продовження освіти – потребу в постійному професійному самовдосконаленні відповідно до вимог сучасності.

Відповідно, професійна компетентність військовослужбовця передбачає глибокі військово-професійні знання, вміння, навички, професіоналізм у галузі психології та педагогіки, досконалу методику здійснення військових заходів.

На думку І. Поліщука, ключовим моментом у формуванні професійної компетентності виступає інтегрований підхід, що передбачає розвиток критичного мислення як конструктивної інтелектуальної діяльності. Деякі науковці вбачають в інтеграції навчання не тільки засіб фор-

мування гнучкої та продуктивної думки, а й засіб дій узагальнених способів (О. Кабанова-Меллер, І. Малафійк, М. Махмутов). Навчальний процес значно активізується, якщо поряд з іншими чинниками використовуються міжпредметні зв'язки. Це забезпечує формування нових резервів сприйняття, мовлення, взаємозв'язків логічного й образного мислення в навчальному пізнанні у майбутніх офіцерів.

Вирішення проблеми інтеграції знань сьогодні полягає у досягненні цілісності процесу навчання, тобто єдності його мети, змісту, засобів, методів та організаційних форм. Зокрема, інтегроване навчання сприяє не лише систематичності та наступності у вивченні основ наук, а й підсилює науковість навчання і його зв'язок з практикою, підвищує пізнавальну активність майбутніх військових фахівців, допомагає у виборі засобів індивідуального підходу до вирішення проблем комунікативного та професійного характеру і робить знання більш доступними й міцними (Поліщук, 2015: 47).

Інші сучасні автори (О. Забула, А. Зозуля, С. Каплун, Ю. Лісніченко, Є. Павлюк, О. Торічний та ін.) доводять, що базовим для окреслення професійної компетентності майбутнього військового фахівця у вітчизняній психолого-педагогічній науці виступає компетентнісний підхід.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу виділити низку причин, що зумовлюють використання саме компетентнісного підходу до формування професійної компетентності майбутніх військових фахівців:

– останнім часом збільшується розрив між рівнем професійної підготовки військових спеціалістів та вимогами до їхньої професійної компетентності;

– досвід діяльності військових навчальних закладів доводить, що в установлені терміни навчання важко сформулювати повний перелік професійних компетенцій у зв'язку з тенденцією постійної втрати сьогоденної значущості і концентрації обсягу знань;

– методологія в системі професійної підготовки військових спеціалістів знаходиться в неперервному стані реформування та вдосконалення;

– практичний складник формування професійної компетентності майбутніх військових фахівців недостатньо розвинений унаслідок повільного введення в навчально-виховний процес вищого військового навчального закладу активних методів навчання, що забезпечують швидке й ефективне опанування професійної компетенції (Торічний, 2016: 15).



Розглядаючи проблему професійної компетентності як науковий феномен, О. Богданюк, С. Каплун, О. Забула, А. Зозуля пропонують кілька рівнів наукового аналізу процесу формування професійної компетентності майбутніх військових фахівців:

1) на методологічному рівні – як приклад реалізації основних діалектичних закономірностей (законів єдності та боротьби протилежностей, єдності одиничного, особливого і загального, переходу кількісних змін в якісні) (Богданюк, 2013: 28);

2) на науково-теоретичному рівні – як теоретичну площину реалізації певного комплексу підходів:

– системного, що ґрунтується на вивченні педагогічної системи як сукупності способів, форм, методів цілеспрямованої професійної підготовки;

– особистісно-орієнтованого, який передбачає визнання майбутнього військового фахівця активним суб'єктом освітнього процесу, а також урахування його індивідуальних освітніх запитів та характеристик;

– андрагогічного, який орієнтує науково-педагогічні дослідження на врахування освітніх потреб дорослих людей;

– контекстного, що передбачає орієнтацію процесу професійної підготовки на контекст майбутньої чи наявної професійної діяльності військового фахівця;

– технологічного, який орієнтує на проектування навчального процесу з урахуванням соці-

ального замовлення, освітніх орієнтирів держави і цілемотивації професійної підготовки військових спеціалістів;

3) на спеціальному рівні – як аналіз процесу формування системи знань, умінь, навичок, особистісних якостей майбутніх військових фахівців.

Важливим для наукового аналізу проблеми формування професійної компетентності фахівця також вважається діяльнісний підхід, сучасна література пов'язує розвиток професійної компетентності з професійною діяльністю. Науковці розглядають поєднання компетентнісного та діяльнісного підходів, окреслюючи його як діялісно-компетентнісний. Він також виступає досить придатним для характеристики процесу формування професійної компетентності майбутнього військового фахівця, оскільки він відбувається в діяльності і передбачає формування компетентності (Каплун, 2011: 59).

**Висновки.** Підсумовуючи основні підходи у сучасній науковій літературі до формування професійної компетентності майбутніх військових фахівців, останню можна представити як інтегративну якість, яка вміщує сукупність професійно значущих якостей військового фахівця, здатність та готовність вирішувати професійні проблеми і завдання, що виникають у реальних ситуаціях військово-професійної діяльності, з використанням набутих під час професійної підготовки знань, умінь, навичок та особистісних якостей, життєвого і професійного досвіду, цінностей, особистої професійної культури.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранівський В. Ф. Професійна компетентність фахівців з виховної та соціально-психологічної роботи для Збройних сил України. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 5(30). С. 5–10.
2. Богданюк О. Д. Професійна компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників – основа якісної підготовки до службової діяльності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2013. № 29. С. 27–29.
3. Професійна компетентність майбутніх офіцерів служб тилу як науково-теоретична проблема / С. О. Каплун та ін. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. № 5. С. 57–66.
4. Лісніченко Ю. М. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення фахових дисциплін на засадах компетентнісного підходу. *Молодий вчений*. 2016. № 7(34). С. 432–435.
5. Павлюк Є. О. Професійна компетентність як складова професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні та психологічні науки»*. 2014. № 2(71). С. 109–117.
6. Поліщук І. С. Можливості формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах. *International Scientific and Practical Conference «World science»*. 2015. № 3(3). С. 45–49.
7. Торічний О. В. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників засобами проектної діяльності. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 1. С. 11–26.

#### REFERENCES

1. Baranivskiy V. F. Profesiynna kompetentnist fahivtsiv z vyhovnoji ta sotsialno-psyhologichnoji roboty dlya Zbrojnyh Syl Ukrajinu. [Professional competence of specialists in educational and social-psychological work for the Armed Forces of Ukraine]. *Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*, 2012, Nr 5 (30), pp. 5-10 [in Ukrainian].

2. Bogdanyuk O. D. Profesiyna kompetentnist majbutnih ofitseriv-prykordonnykiv – osnova jakisnoji pidgotovky do sluzhbovoji dijalnosti. [The professional competence of future border guards is the basis for quality preparation for service]. Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Series: Pedagogy, social work, 2013, Nr 29, pp. 27-29 [in Ukrainian].
3. Kaplun S. O., Zabyła O. E., Zozulya A. V., Bondarenko O. G. Profesiyna kompetentnist majbutnih ofitseriv sluzhb tylu yak naukovo-teoretychna problema. [Professional competence of future officers in the rear as a scientific and theoretical problem]. Bulletin of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine, 2011, Nr 5, pp. 57-66 [in Ukrainian].
4. Lisnschenko Y. M. Formuvannya profesijnnoji kompetentnosti majbutnih ofitseriv u protsessi vyvchennya fahovyh dystyplin na zasadah kompetentnysnogo pidhodu. [Formation of professional competence of future officers in the process of study of professional disciplines on the basis of competence approach]. Young scientist, 2016, Nr 7 (34), pp. 432-435 [in Ukrainian].
5. Pavlyuk E. O. Profesiyna kompetentnist yak skladova profesijnnoji dijalnosti majbutnih treneriv-vykladachiv. [Professional competence as a component of professional activity of future trainers-teachers]. Collection of scientific papers of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical and psychological sciences, 2014, Nr 2 (71), pp. 109-117 [in Ukrainian].
6. Polischuk I. S. Mozhyvosti formuvannya profesijnno-komunikatyvnoji kompetentnosti majbutnih ofitseriv u protsessi vyvchennya gumanitarnuh dystyplin u vyschyh vijskovykh navshalnyh zakladah. [Possibilities of formation of professional-communicative competence of future officers in the process of studying humanities in higher military educational establishments]. International Scientific and Practical Conference «World science», 2015, Nr 3(3), pp. 45-49.
7. Torichnyj O. V. Formuvannya profesijnnoji kompetentnosti majbutnih ofitseriv-prykordonnykiv zasobamy proektnoju dijalnosti. [Formation of professional competence of future border guards by means of project activity]. Bulletin of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical sciences, 2016, Nr 1, pp. 11-26.

**Ольга ПОНОМАРЕНКО,**

*orcid.org/0000-0001-5147-1732*

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
декан факультету соціальної педагогіки та психології  
Запорізького національного університету  
(Запоріжжя, Україна) [zlatanova1203@gmail.com](mailto:zlatanova1203@gmail.com)*

## РЕЗУЛЬТАТИВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МАГІСТРА ПСИХОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

*У статті розглянуто проблему визначення результативних характеристик готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Показано, що аргументами на користь актуальності даної проблематики є той факт, що більшість молодих психологів-професіоналів, розуміючи складність та відповідальність за наслідки своєї професійної діяльності в умовах неформальної освіти, нерідко зовсім відмовляються від практики надання освітньо-психологічних послуг населенню.*

*Представлений опис результативних характеристик готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти будується на основі авторського бачення досліджуваного феномену та вибору її обґрунтуванню сукупності відповідних критеріїв, показників і рівнів їхнього розвитку, а також розробленого в Україні Галузевого стандарту вищої освіти для спеціальності 053 «Психологія».*

*Готовність до професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти нами упереднюється через змістові компоненти (когнітивний, операціональний та аксіологічний) та структурні компоненти (педагогічний, підприємницький, технологічний, лідерський та емоційний інтелект). Когнітивний змістовий компонент, окрім загально визначених Галузевим стандартом підготовки магістрів психології, інтегрує сукупність знань майбутнього магістра психології про неформальну освіту, її функції та специфіку професійної діяльності магістрів психології в даному середовищі, способи побудови персональних стартапів тощо. Операціональний змістовий компонент містить основні вміння, а аксіологічний змістовий компонент відображає ціннісні орієнтації підготовки, які інтегрують його мотиви, стимули, цінності, інтереси, прагнення та амбіції.*

*Авторська концепція підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти узагальнено містить результативні характеристики: змістові (когнітивні, операціональні, аксіологічні); функціональні (педагогічні, підприємницькі); інструментальні (технологічні, лідерські, емоційний інтелект). Розроблені характеристики створюють належне підґрунтя для побудови моделі та технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, практична реалізація яких забезпечить ефективний розвиток досліджуваного феномену в зазначених умовах та успішне виконання завдань дослідження.*

**Ключові слова:** *неформальна освіта, підготовка, магістри психології, результати навчання.*

**Olga PONOMARENKO,**

*orcid.org/0000-0001-5147-1732*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Dean of the Faculty of Social Pedagogy and Psychology  
Zaporizhzhya National University  
(Zaporizhzhia, Ukraine) [zlatanova1203@gmail.com](mailto:zlatanova1203@gmail.com)*

## READINESS OF FUTURE MASTER OF PSYCHOLOGY FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES: PERFORMANCE INDICATORS IN NON-FORMAL EDUCATION

*The article deals with the issue of determining efficient indicators of readiness for future masters in psychology for professional activity in non-formal education. It is shown that the arguments in favour of the importance of this issue is the fact that most young professional psychologists, understanding the complexity and responsibility for the consequences of their professional activity in non-formal education, often refuse to provide educational and psychological services for the population.*

*The description of efficient indicators of readiness for future masters in psychology for professional activity in non-formal education is based on the author's vision of the phenomenon under study, selection and theoretical grounding of a set of relevant criteria, indicators and levels of their development, as well as the standard for higher education developed in Ukraine for Specialty 053 "Psychology".*

*The readiness for the professional activity of future masters in psychology in non-formal education is envisioned through content components (cognitive, operational, axiological) and structural components (pedagogical, entrepreneurial, technological, leadership and emotional intelligence).*

*Cognitive component, in addition to the generally defined characteristics in the standards for training masters in psychology, integrates knowledge of future masters in psychology about non-formal education, its functions and specificity of professional activity, ways of creating private start-ups, etc.*

*Operational component covers basic skills, and axiological component reflects the value orientations of training that integrate its motives, incentives, values, interests, aspirations and ambitions.*

*The author's conception of training future masters in psychology for professional activity in non-formal education generally contains the following performance indicators: semantic (cognitive, operational, axiological); functional (pedagogical, entrepreneurial); instrumental (technological, leadership, emotional intelligence).*

*The developed characteristics create an appropriate basis for building the model and technology of training future masters of psychology for professional activity in non-formal education, practical implementation of which will ensure effective development of the phenomenon under study in these conditions and successful completion of research objectives.*

**Key words:** non-formal education, training, masters of psychology, learning outcomes.

**Постановка проблеми.** Проблема професійної діяльності психологів в умовах неформальної освіти досить часто виступає предметом суміжної уваги фахівців різного профілю, які розглядають неформальну освіту населення та професійну освіту тих, хто є її суб'єктом, із різних боків та під різними кутами зору: психологічним, педагогічним, соціологічним тощо. При цьому за неформальною, а отже, фактично ніким неконтрольованою, зокрема й державою, освітою закріплено право не тільки здобувати будь-кому та будь-яку версію освіти, а й в окремих випадках отримувати часткові освітні та професійні кваліфікації. При цьому єдиним критерієм (мірилом) якості провадження такої діяльності виступає попит населення. Годі й дискутувати про те, до яких масових маніпуляцій можуть удатися суб'єкти психолого-педагогічної діяльності на ринку неформальних освітніх послуг, адже психологічна та педагогічна науки не є науками точними, що означає неостаточність набутих людством знань, їх діалектичний характер та складність об'єктивної операціоналізації результатів такої освіти.

Із цих причин більшість молодих психологів-професіоналів, розуміючи складність та відповідальність за наслідки своєї професійної діяльності в умовах неформальної освіти, нерідко зовсім відмовляються від практики масштабної діяльності у неформальній освіті населення, що ставить на порядок денний проблему виявлення необхідних і достатніх характеристик готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

На користь важливості такого завдання свідчать і виступають потужні демократичні процеси в суспільстві, які, нарешті, торкнулися й сфери реальної освіти. Закони України «Про вищу освіту» (2015 р.), «Про освіту» (2017 р.), Концепція нової української школи (2017 р.); Національна стратегія розвитку освіти в Україні

на період до 2021 року (2013 р.) та інші нормативно-правові й ідеологічні документи демонструють не тільки тенденцію до більш вільного вибору населенням навчальних програм та закладів, де можна отримати загальну, професійну чи вищу освіту, а й більш вільну самореалізацію та самовираження її суб'єктів, у нашому разі магістрів психології.

**Мета статті** – опис результативних характеристик готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти

**Виклад основного матеріалу.** Опис результативних характеристик готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти будується на основі авторського бачення досліджуваного феномену та вибору й обґрунтуванню сукупності відповідних критеріїв, показників і рівнів їхнього розвитку (Пономаренко, 2020: 96).

Як уже зазначалося раніше, розроблений Галузевий стандарт вищої освіти для спеціальності 053 «Психологія» на другому (магістерському) рівні (Галузевий стандарт), містить одну з компетентностей, що відповідає специфіці професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти.

Між тим загальні компетентності, що повинні здобути студенти магістратур зі спеціальності 053 «Психологія», мають практично універсальний характер і не відображають будь-які аспекти професії, а фактично тривіально дублюються зі стандарту в стандарт, як-от: здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; проведення досліджень; генерування нових ідей; уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; діяти відповідально та свідомо на основі етичних міркувань або мотивів тощо (Галузевий стандарт).

Дещо кращою виглядає ситуація з фаховими компетентностями у магістрів психології, пред-

ставленими в стандартах. У тексті документу нарешті з'являються підстави для обережного оптимізму, зокрема з огляду на появу спеціальної компетентності № 5 (СК5), а саме «Здатність організувати та реалізувати просвітницьку та освітню діяльність для різних категорій населення у сфері психології» (Галузевий стандарт).

Саме спираючись на дане нормативно-правове утвердження, ідеї професійної діяльності магістрів в умовах неформальної освіти набувають нової енергії та легітимності.

Виходячи з останнього посилання, готовність до професійної діяльності майбутніх магістрів психології в умовах неформальної освіти нами упереднюється через змістові компоненти (когнітивний, операціональний та аксіологічний) та структурні компоненти (педагогічний, підприємницький, технологічний, лідерський та емоційний інтелект).

Когнітивний змістовий компонент, окрім загально визначених Галузевим стандартом підготовки магістрів психології, інтегрує сукупність знань майбутнього магістра психології, необхідних для забезпечення його ефективної професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Особливу роль у цьому компоненті відіграють обізнаність й усвідомленість магістра психології щодо особливостей його професійної діяльності та ролей, які він виконуватиме у зазначених умовах. Не менш важливими є знання сутності, структури та змісту готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти як педагогічного конструкту.

Відповідно, у структуру даного компонента було включено знання таких феноменів, як: «неформальна освіта», «функції неформальної освіти», «професійна діяльність магістра психології в умовах неформальної освіти», «функції психолога у неформальній освіті», «роль психолога у неформальній освіті», «складники готовності магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти», «персональний «стартап» тощо.

Зміст і обсяг необхідних та достатніх для майбутнього магістра психології знань відтворюються в авторських спецкурсах та окремих модулях навчальних дисциплін професійної підготовки майбутніх магістрів психології.

Операціональний змістовий компонент містить основні вміння, необхідні майбутнім магістрам психології для забезпечення ефективної діяльності в умовах неформальної освіти: вмовляти, аргументувати та переконувати іншого, навіювати, встановлювати особисті контакти, органі-

зовувати та проводити навчання у різних формах (індивідуальних і групових), розуміти емоції та почуття інших, керувати своїм емоційним станом, вибирати та розробляти ефективні технології вирішення професійних завдань, розробляти й реалізувати програми особистісного розвитку і корекції діяльності окремої особистості та групи.

Зазначені вміння переважно стосуються визначених нами функцій магістра психології та ролей, які він повинен виконувати в зазначених умовах.

Аксіологічний змістовий компонент відображає ціннісні орієнтації підготовки майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, які інтегрують його мотиви, стимули, цінності, інтереси, прагнення та амбіції. Ціннісні орієнтації виступають стійкими переконаннями особистості, що формують її світогляд. Вони мають спонукальну силу, тому визначають напрям подальшої професійної діяльності та забезпечують її інтеріоризацію й екстеріоризацію для кожного магістра психології в зазначених умовах.

Опис структурних компонентів результативних характеристик готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти ґрунтується на авторському баченні у структурі досліджуваного феномену функціональних та інструментальних компонентів.

Виділення функціональних компонентів у структурі готовності зумовлене функціями, які виконує магістр психології в зазначених умовах. Це педагогічний структурний компонент та підприємницький структурний компонент.

Так, педагогічний структурний компонент готовності містить у собі, крім базових інваріантних професійних характеристик, специфічні психолого-педагогічні знання й уміння, що забезпечують успішне виконання тих освітніх та розвивальних завдань, які актуалізуються у неформальній освіті.

Змістовою основою цього компонента є використання у неформальній освіті різноманітних форм активного навчання, тренінгових технологій та технологій особистісного розвитку.

Окрім того, педагогічний компонент готовності має інтегрувати ознаки, пов'язані зі здатностями майбутніх магістрів психології до самопізнання, яке реалізується шляхом самоспостереження, самоаналізу, критичної самооцінки, самоспонування, самокритики, самостимуляції, самопримусу, самоорганізації, контролю та обліку власної освітньої діяльності.

Цей компонент також передбачає здатність майбутнього магістра психології встановлю-

вати правильні відносини з тими, хто навчається у неформальній освіті, які б забезпечували їх постійний інтерес до навчання та особистісного розвитку.

Окрім зазначеного, педагогічний компонент готовності об'єднує необхідність урахування майбутнім магістром психології потреб та інтересів тих, хто навчається в неформальній освіті, з необхідністю забезпечувати керування та цілеспрямованість освітнього процесу.

Підприємницький структурний компонент готовності відображає розуміння майбутнім магістром психології сучасних освітніх, соціальних та економічних можливостей і здатність до їх перетворення на цінності для себе та інших в умовах неформальної освіти.

Цей компонент співвідноситься зі здатністю магістра психології до прийняття фінансових рішень, що стосуються визначення форми, видів, цінності та вартості освітніх послуг неформальної освіти, а також урахування всіх ризиків як невід'ємного складника такого виду рішень.

Для підприємницького компонента дуже важливими є вміння: розробляти, планувати й управляти освітніми бізнес-проектами неформальної освіти, що володіють певною соціальною, особистісною та комерційною цінністю; організувати власну професійну та підприємницьку діяльність в умовах неформальної освіти; презентувати себе й поширювати інформацію про результати власної діяльності у неформальній освіті.

Цей компонент також об'єднує аспекти відповідальності, локусу контролю та довіри до себе, адже в умовах неформальної освіти, коли контроль практично відсутній, магістр психології повинен брати відповідальність за всі свої дії на себе, забезпечивши власний контроль над професійною діяльністю та довіру до себе в зазначених умовах.

Таким чином, підприємницький компонент інтегрує ознаки, пов'язані зі знанням нормативно-правового забезпечення неформальної освіти, високим рівнем особистої відповідальності магістра, його стійкістю до психологічних навантажень, умінням налагоджувати зв'язки, здатністю діяти в умовах невизначеності, готовністю ризикувати, умінням продавати та презентувати себе, здатністю до співпраці, лідерством, використанням тайм-менеджменту, толерантністю до невизначеності та ін.

Інструментальні компоненти у структурі готовності майбутнього психолога до професійної діяльності в умовах неформальної освіти відіграють роль основних засобів, що забезпечують ефективне виконання визначених вище функцій. У нашому дослідженні це технологічний струк-

турний компонент, лідерський структурний компонент та емоційний інтелект.

Так, технологічний структурний компонент готовності включає у себе здатність магістра психології до ефективного використання різноманітних технологій (освітніх, психологічних, організаційних тощо) у професійній діяльності, яка реалізується у неформальній освіті.

Його змістовою основою є обізнаність щодо технологій, їх видів, технологічних форм, методів і засобів, які використовуються психологом у неформальній освіті, вміння проєктувати (планувати) власну професійну діяльність на засадах технологічності та оптимальності, аналізувати наявні технологічні ресурси, перебудовувати застарілі технології та створювати нові.

Цей компонент базується на таких конструктах, як аналітичне мислення, абстрактне, прогностичне мислення, вміння проєктувати та алгоритмічне мислення.

Технологічний компонент також має інтегрувати ознаки, пов'язані зі здатністю магістра психології вирішувати завдання професійної діяльності за допомогою сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ), це зокрема: обізнаність щодо можливостей використання ІКТ у неформальній освіті, уявлення про електронні освітні ресурси, Інтернет-сервіси, web-технології, вміння використовувати офісні технології для підготовки презентацій, навчальних матеріалів, ведення робочої документації психолога та підготовки звітів, уміння використовувати Інтернет-технології для організації та проведення навчання в умовах неформальної освіти.

Лідерський структурний компонент готовності відображає здатність майбутнього магістра психології вести за собою, керувати та управляти навчальною групою чи особистістю в умовах неформальної освіти.

Цей компонент зумовлює необхідність цілеспрямованого формування й розвитку в майбутніх магістрів психології лідерських якостей, які відіграють критично важливу роль у забезпеченні ефективності їхньої професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Змістовою основою лідерського компоненту є вміння створювати в навчальній групі, колективі атмосферу співробітництва, взаємодовіри, взаємоповаги та взаєморозуміння, здатність вселяти впевненість, стійкість до стресів, енергійність, наполегливість, надійність, незалежність та оптимізм.

Окрім зазначеного, цей компонент об'єднує здатність магістра психології здійснювати вплив на інших, уміння переконати, стійкість у ситуації

невизначеності, здібність схоплювати суть справи інтуїтивно і швидко, вміння справлятися з агресією, здатність до співробітництва, здатність управляти емоціями, співчуття, почуття гумору та ін.

Із лідерським компонентом також співвідноситься імідж майбутнього магістра психології, який асоціюється з його харизмою, адже психолог як лідер повинен притягувати до себе увагу оточуючих. Харизматичність особистості психолога сприяє появі в тих, хто навчається в неформальній освіті, почуттів поваги, захоплення, пристрасної прихильності та припливу енергії.

Емоційний інтелект як компонент готовності відображає здатність магістра психології ефективно розбиратися в емоційній сфері людини (своїй та інших людей), розрізняти емоції та розуміти емоційне підґрунтя міжособистісних відносин, контролювати та використовувати власні емоції для ефективного вирішення завдань професійної діяльності в умовах неформальної освіти.

Емоційний інтелект визначається як інтелектуальна здатність особистості, яка спрямована на розуміння і керування власними емоційними проявами, переживаннями, станом, відносинами, викликати певну емоцію в інших людей, змінюючи тим самим свій емоційний стан та настрій (Д. Гоулман, Р. Бояціс, Е. Маккі) (Гоулман та ін., 2008: 301).

Цей компонент інтегрує характеристики особистості, які пов'язані з емоційною сферою магістра психології: усвідомлення власних емоцій, управління власними емоціями в стресових ситуаціях та створення переважаючого настрою (певного емоційного стану), оптимального для роботи в умовах неформальної освіти.

До складу емоційного інтелекту магістра психології входять такі психологічні конструкти, як упевненість у собі, самоповага, самоприйняття, емоційна незалежність, емоційна стійкість, співпереживання, самоконтроль, самонавіювання та ін.

Окрім зазначеного, цей компонент пов'язаний зі сприйняттям, ідентифікацією та класифікацією емоцій, як власних, так і інших людей (за фізичним станом, почуттями, думками, мовою, зовнішнім виглядом, поведінкою тощо), розпізнаванням зв'язків між словами та емоціями, розумінням складних (амбівалентних) почуттів, усвідомленням можливості зміни емоції та свідомого виклику певної емоції або її припинення.

Емоційний інтелект майбутнього магістра психології має інтегрувати ознаки, пов'язані із самосвідомістю, самоконтролем, емпатією, соціальним розумінням та управлінням взаємовідносинами в умовах неформальної освіти.

**Висновки.** Авторська концепція підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти узагальнено містить такі результативні характеристики:

- змістові (когнітивні, операціональні, аксіологічні);
- функціональні (педагогічні, підприємницькі);
- інструментальні (технологічні, лідерські, емоційний інтелект).

Розроблені характеристики створюють належне підґрунтя для побудови моделі та технології підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти, практична реалізація яких забезпечить ефективний розвиток досліджуваного феномену в зазначених умовах та успішне виконання завдань дослідження.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про вищу освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 18.04.2020).
2. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39. Ст. 380. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 18.04.2020).
3. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 18.04.2020).
4. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. URL : <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 18.04.2020).
5. Пономаренко О. В. Сукупність критеріїв та показників готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за її компонентами. Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. 2020. № 1. С. 96–101.
6. Галузевий стандарт вищої освіти. Спеціальність: 053 Психологія. Рівень освіти – магістр : Наказ МОН України від 24.04.2019 № 564. URL : <http://ru.osvita.ua/doc/files/news/644/64412/053-psikhologiya-mag.pdf>.
7. Гоулман Д., Бояціс Р., Маккі Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / пер. с англ. Москва : Альбина Бизнес Бук, 2008. 301 с.

#### REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [The Law of Ukraine “On Higher Education”]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (data zvernennia:18.04.2020 r) [in Ukraine].
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine “On Education”]. Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR). 2017. № 38-39. s. 380. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennia:18.04.2020 r) [in Ukraine].

3. Kontseptsiiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [Conception of State Policy in Reforming of General Secondary Education “New Ukrainian School” for the period till 2029]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (data zvernennia: 18.04.2020 r) [in Ukraine].

4. Pro Natsionalnu stratehiiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the Period up to 2021] : ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25.06.2013 r. № 344/2013. <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (data zvernennia: 18.04.2020 r) [in Ukraine].

5. Ponomarenko O. V. Sukupnist kryteriiv ta pokaznykiv hotovnosti maibutnikh mahistriv psykholohii do profesiinoi diialnosti v umovakh neformalnoi osvity za yii komponentamy [The Set of Criteria and Indicators of Readiness of Future Masters in Psychology for Professional Activity in Non-formal education according to its Components]. Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu: zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky / Holovnyi redaktor Lokarjeva H.V. - Zaporizhzhia: Zaporizkyi natsionalnyi universytet, 2020. - №1 P. 96-101 [in Ukraine].

6. Haluzevyi standart vyshchoi osvity. Spetsialnist: 053 Psykholohiia. Riven osvity – mahistr [Standard for Higher Education. Specialty: 053 Psychology. Level of Education – Master]. Nakaz MON Ukrainy vid 24.04.2019 r. № 564. <http://ru.osvita.ua/doc/files/news/644/64412/053-psikhologiya-mag.pdf> [in Ukraine].

7. Houlman D., Boiatsys R., Makky Э. Эмотыональное лидерство : Искусство управления людьми на основе эмотыонального интелекта [Emotional Leadership: The Art of Managing People Based on Emotional Intelligence], per. s anhl. M.: Albina Byznes Buk, 2008, p. 301 [in Russia].



**Марія ПОЧИНКОВА,**

*orcid.org/0000-0002-1383-7470*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри філологічних дисциплін

Луганського національного університету

імені Тараса Шевченка

(Старобільськ, Луганська область, Україна) *pochinkovam@gmail.com*

## РЕЗУЛЬТАТИ АНКЕТУВАННЯ ЩОДО СФОРМОВАНOSTІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено актуальній проблемі формування критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. У дослідженні представлено результати анкетування студентів – майбутніх учителів початкової школи і викладачів, які працюють із ними. В анкетуванні взяли участь студенти I–IV курсів ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» та ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Під час анкетування студенти висловили свої думки і позиції щодо обізнаності в понятті «критичне мислення», визначено рівень ставлення до нього як до необхідної навички XXI ст., ступінь володіння технологією розвитку критичного мислення (методами і прийомами). Дослідниця також ставила за мету проаналізувати, чи використовують викладачі у своїй роботі зі студентами методи критичного мислення, і якщо так, то які (з точки зору студентів). Окрім того, анкетування розкрило ступінь зацікавленості майбутніми вчителями початкової школи у додатковій інформації щодо технології розвитку критичного мислення та бажаних форм отримання такої інформації. В анкеті студенти надали оцінку власному критичному мисленню.

У статті розглянуто також результати анкетування викладачів, які висловили власні думки щодо ознайомлення з поняттям «критичне мислення», а також його змісту. Дослідниця, крім іншого, ставила на меті виявити ступінь ознайомлення викладачів із технологією розвитку критичного мислення, його методами і прийомами, а також її використання у власній практичній діяльності. За результатами анкетування визначено необхідність надання додаткових відомостей про технології розвитку критичного мислення для викладачів та форми, у яких таку інформацію їм краще отримати. Викладачі також оцінили наявність критичного мислення у студентів – майбутніх учителів початкової школи та необхідність запровадження технології в процес навчання вищої школи.

За результатами анкетування підсумовано та зроблено узагальнення з досліджуваної проблеми. Перспектива подальшого дослідження бачається в розкритті процесу впровадження системи формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи.

**Ключові слова:** критичне мислення, анкетування, студенти, майбутні учителі початкової школи, викладачі.

**Mariia POCHINKOVA,**

*orcid.org/0000-0002-1383-7470*

Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor of the Department

of Philological Disciplines

Luhansk Taras Shevchenko National University

(Starobilsk, Lugansk region, Ukraine) *pochinkovam@gmail.com*

## QUESTIONNAIRE RESULTS CONCERNING CRITICAL THINKING FORMEDNESS OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL

The article is devoted to the actual issue of critical thinking forming in the process of professional preparation of future teachers of primary school. The results of questionnaire of students, future teachers of primary school, and teachers who work with them, are presented in the research. The students of 1–4 years of study of Luhansk Taras Shevchenko national university and Donbas state pedagogical university took part in the questionnaire. During the questionnaire students expressed their opinions and positions concerning awareness on the concept "critical thinking", it is defined the level of attitude to this concept as a necessary skill of XXI century, degree of technology possessing of critical thinking development (methods and ways). The researcher also put an aim to define if teachers use methods of critical thinking in their work with students, and if so, what methods exactly (from the point of view of students). In addition, questionnaire exposed the degree of personal interest of future teachers of primary school in additional information on technology of critical thinking development and desirable forms of getting such information. Students gave an estimation of their own critical thinking in the questionnaire.

*The results of teachers questionnaires who expressed their own opinions concerning acquaintance with the concept "critical thinking" and also its content are also considered in the article. Besides, the researcher put on an aim to educe the degree of acquaintance of teachers with technology of critical thinking development, its methods and ways, and also the use of this technology in own practical activity. In addition, on the results of questionnaire it is defined the necessity of provision of additional information about technologies of critical thinking development for teachers and forms in that such information is better to get. Teachers also estimated critical thinking possessing of students and future teachers of primary school, and necessity of introduction of technology in the process of study at higher school.*

*It is drawn conclusions and made generalization on the results of questionnaire. The prospects of further research are seen in the exposure of introduction process of the system of critical thinking forming of future teachers of primary school.*

**Key words:** critical thinking, questionnaire, students, future teachers of primary school, teachers.

**Постановка проблеми.** Система вищої освіти України останнім часом переживає значну кількість реформ. Такі зміни покликані зробити освіту більш сучасною, відповідною вимогам суспільства та роботодавців, здатною не тільки до навчання майбутніх висококваліфікованих фахівців, а й до виховання свідомих громадян, сприяти імплементації Болонського процесу в Україні та інтеграції нашої країни в європейський освітній простір тощо. Педагоги, психологи шукають шляхи побудови найбільш ефективної системи, яка б змогла реалізувати всі поставлені завдання. Одним із таких шляхів, на нашу думку, є впровадження технології розвитку критичного мислення у процес навчання у виші, оскільки володіння такою навичкою вважається необхідним умінням у XXI ст.

**Аналіз досліджень.** Проблемі розвитку критичного мислення присвячено роботи багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників – психологів, педагогів, філософів, серед яких: Дж. Браус (Braus, 1993), Т. Воропай (Тягло, 1999), Д. Вуд (Braus, 1993), І. Горохова (Горохова, 2016), Дж. Дьюї (Dewey, 1910), І. Загашев (Загашев, 2003), С. Заїр-Бек (Загашев, 2003), Л. Києнко-Романюк (Києнко-Романюк, 2007), В. Кремень (Критичне, 2017), А. Кроуфорд (Кроуфорд, 2006), М. Липман (Lipman, 1988), Д. Макінстер (Кроуфорд, 2006), С. Метьюз (Кроуфорд, 2006), І. Муштавинська (Загашев, 2003), О. Пометун (Навчаємо, 2016), Е. Саул (Кроуфорд, 2006), С. Терно (Терно, 2009), О. Тягло (Тягло, 1999), А. Фішер (Fisher, 2011), Д. Халперн (Халперн, 2000) та ін.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених проблемі розвитку критичного мислення, їх переважна більшість розкриває основні аспекти для учнів середньої школи. Однак упровадження технології розвитку критичного мислення є вкрай необхідним і в процесі навчання в університеті, зокрема для майбутніх учителів початкової школи, які не тільки мають бути критично мислячою особистістю, а й повинні розвинути цю навичку у прийдешніх поколіннях. З огляду на це, необхідне розроблення системи

роботи з формування критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Метою системи є визначення рівнів сформованості критичного мислення у студентів, їх мотиваційних досягнень щодо набуття навичок особистісного зросту в майбутній професійній діяльності. Роботу було розпочато з анкетування студентів і викладачів.

**Мета статті** – представити результати анкетування щодо уявлень про рівень сформованості критичного мислення у студентів – майбутніх учителів початкової школи, а також погляди на цю проблему викладачів педагогічних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу.** В опитуванні взяли участь 96 студентів – майбутніх учителів початкової школи I–IV курсів ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» та ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Із них: 33,3% опитаних – студенти I курсу, 12,5% – II курсу, 28,1% – III курсу, 26,1% – IV курсу.

На запитання: «Чи знайомі Ви з поняттям «критичне мислення»? 83,3% майбутніх учителів початкової школи дали відповідь «так» і, відповідно, 16,7% – «ні».

Отже, переважна більшість студентів знайома з поняттям «критичне мислення», однак не можна залишити без уваги й те, що майже чверть опитаних не знають такого поняття.

Далі студенти мали дати визначення поняття «критичне мислення». Характеристику, надану студентами цій дефініції, умовно можна розподілити на такі групи:

- уміння: «це вміння творчо сприймати інформацію, різнобічний підхід до вирішення питань»;
- вид мислення: «усвідомлене та ретельно обдумане мислення»; «обмірковування в науковому підході»; «мислення, суть якого полягає у ретельно обміркованих і незалежних рішеннях»; «наукове мислення, аналіз діяльності»; «наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та незалежних рішень». До цього варіанту відповіді інші студенти дода-

ють доповнення: «на основі отриманої інформації» та «головним чином, йому притаманні такі властивості, як усвідомленість та самовдосконалення»; «творче мислення, аналіз наукової діяльності, наукове мислення»;

– навичка: «необхідна навичка і життєво важливий ресурс сучасної людини»;

– спосіб мислення: «аналіз та доцільне використання набутих знань»;

– система суджень: «система суджень, яка дає змогу сформувані обґрунтовані висновки, а також коректно застосовувати отримані результати для вирішення тих чи тих проблем»; «система суджень про різні речі»;

– ставлення: «скептичне ставлення до всього, і коли ти дивишся на ситуацію з усіх боків та робиш правильні висновки»;

– мистецтво: «мистецтво мислити»;

– процес: «процес пошуку рішення поставленої проблеми або життєвої ситуації шляхом аналізу та пошуку різних поглядів та їх порівняння щоб знайти правильне рішення».

Отже, майбутні вчителі початкової школи мають уривчасті, неповні відомості про поняття «критичне мислення». Як видно з наведених відповідей, більшість опитаних пов'язує критичне мислення із засобом пошуку рішень та аналізом ситуації. Крім того, студенти пов'язують критичне мислення з аналізом лише наукової діяльності.

Усі опитані майбутні вчителі початкової школи вважають критичне мислення необхідною навичкою у XXI ст.

На запитання: «Чи знайомі Ви з технологією розвитку критичного мислення?» 54,2% опитаних відповіли «так» і 45,8% – «ні». Така ситуація потребує значної уваги, оскільки майже половина студентів не знайома з такою технологією.

Такі ж відносні показники були отримані на запитання: «Чи знаєте Ви форми і методи розвитку критичного мислення?» («так» – 54,2%, «ні» – 45,8%).

Серед методів розвитку критичного мислення студенти називають: мозковий штурм (24), асоціативний куш (12), кола Вена (20), кубування (8), дискусію (8), фішбоун (4), передбачення (20), РАФТ (16), сенкан (4), метод Прес (4) (у дужках зазначена кількість називань того чи того методу). Як бачимо, майбутні вчителі школи називають лише найбільш відомі й розповсюджені активні методи навчання. Тож під час побудови роботи зі студентами з ознайомлення з технологією критичного мислення необхідним є врахування цих даних. Відзначимо, що 12,5% опитуваних дали відповідь «не знаю». Крім того, були представлені

три відповіді, у яких студенти розкрили методику розвитку критичного мислення, використання та загальні особливості методів критичного мислення, але, на жаль, ця інформація взята з Інтернет-джерел, тому ми не будемо її наводити.

62,5% студентів на запитання: «Чи використовують Ваші викладачі у своїй роботі методи критичного мислення?» дали позитивну відповідь, 37,5% відповіли «не знаю». Це й зрозуміло, бо майже половина студентів не знають методи критичного мислення.

Серед методів розвитку критичного мислення, які викладачі використовують у своїй практиці, студенти назвали: мозковий штурм (24), кубування (4), асоціативний куш (8), передбачення (12), кола Вена (20), план думок (4), «Думай, збирайся, ділись» (4), акваріум (4), РАФТ (8), метод-прес (4), «різні вправи, спрямовані на розвиток мислення студентів», «завдання на доведення чогось». Як видно з відповідей, студенти переважно назвали ті методи, які вони знають як методи критичного мислення, тому можна припустити, що викладачі використовують й інші методи, але студенти, можливо, не знають їхньої назви та те, що вони відносяться до методів розвитку критичного мислення.

Зацікавленість у додатковій інформації щодо технології розвитку критичного мислення висловили 87,5% опитаних майбутніх учителів початкової школи.

Таку додаткову інформацію 43,5% студентів хотіли б отримати шляхом відпрацювання застосування методів критичного мислення на практичних чи семінарських заняттях із різних методик; 30,4% – прослухати декілька семінарів; 17,4% – отримувати інформацію протягом занять на всіх дисциплінах; 8,7% – прослухати окрему дисципліну, присвячену технології розвитку критичного мислення. Отже, студенти не тільки бажають отримати додаткову інформацію з використання технології критичного мислення, а й вважають за доцільне опанувати її через практичне застосування на заняттях із можливістю використовувати набуту інформацію під час професійної діяльності.

Зрозуміло, що вчитель, який сам не володіє знаннями про формування критичного мислення особистості, не може використовувати таку технологію у власній професійній діяльності, тому нам була цікава думка майбутніх учителів початкової школи щодо того, чи властиве їм таке мислення.

На запитання: «Як Ви думаєте, чи притаманний Вам критичний тип мислення?» «так» відповіли 58,3% респондентів, «ні» – 12,5%, «не знаю» – 29,2% опитаних. Із таких результатів можна зробити

висновок про те, що всі, хто знає, що таке критичне мислення, вважають його притаманним собі.

Отже, отримані результати анкетування студентів мають бути враховані під час побудови системи формування критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Процес формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи неможливо побудувати без участі викладачів вишу, тому логічним було їх опитування з метою виявлення обізнаності щодо поняття «критичне мислення», методів критичного мислення, ступеню використання цієї технології в практиці навчання, необхідності у додатковій інформації та володіння цією навичкою студентами – майбутніми вчителями початкової школи (з точки зору викладачів).

Перейдемо до розгляду результатів анкетування викладачів, які викладають різні дисципліни у майбутніх учителів початкової школи.

В опитуванні взяли участь 19 викладачів ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» та ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Серед опитаних були педагоги, які викладають: «Дитячу літературу з основами літературознавства», «Риторику з основами культури й техніки мовлення», «Сучасну українську мову», «Історію педагогіки», «Менеджмент в системі початкової освіти», «Управління якістю початкової освіти», «Основи безпеки життєдіяльності та охорони праці», «Методику математики», «Педагогіка», «Інноваційні технології початкової освіти», «Методику навчання української мови», «Вступ до фаху», «КТ у педагогічних дослідженнях», «Електронний контент навчання мистецьких дисциплін», «Методику викладання мовно-літературної освітньої галузі (українська мова)», «Технології з методикою викладання», «Теорію і методику співпраці з родинами», «Поетику зарубіжного тексту», «Методику викладання природничої освітньої галузі», «Основи педагогічної майстерності» та ін.

На запитання: «Чи знайомі Ви з поняттям «критичне мислення»? Якщо так, то дайте визначення цього поняття» відповідь дали всі викладачі. Вони розкривають його як:

– наукове мислення: «це наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та незалежних рішень»; «це наукове мислення, якому притаманні такі властивості, як усвідомленість, самовдосконалення, цілеспрямованість, самоаналіз, самоорганізованість тощо»; «наукове мислення, прийняття ретельно обмірко-

ваних та незалежних рішень; усвідомлене, сприяє самовдосконаленню»;

– вид чи тип мислення: «такий вид мислення, що спрямований на критичне оцінювання інформації, її осмислення та інтерпретацію з погляду соціально-економічних та політичних подій»; «тип мислення, який передбачає аналіз інформації з кількох боків, підкріплений аргументами та фактами»;

– здатність: «здатність людини сумніватися в отриманій інформації і для вирішення когнітивного дисонансу шукати істину, звертатися до першоджерел»; «здатність формувати судження для оцінки об'єктів та явищ»; «здатність аналізувати, синтезувати інформацію, оцінювати її достовірність, розглядати ситуацію всебічно, знаходити причини та встановлювати наслідки; формувати свою позицію і корегувати її на основі фактів та аргументів; зважено приймати рішення; самостійність, уміння сприймати та розуміти думки інших»; «здатність бачити проблему, шукати варіанти її вирішення й вибирати прийнятний для вас варіант відповіді; уміння сумніватися навіть у загальноприйнятих правилах, намагаючись елементарно та адекватно пояснити»;

– уміння: «уміння аналізувати інформацію, робити висновки і узагальнення, приймати рішення на цій підставі»;

– якість мислення: «певна якість мислення людини, що дає змогу оцінювати й аналізувати явища та процеси, приймати нестандартні рішення»;

– власний погляд: «власний погляд на певні явища, події, процеси. Цей власний погляд формується на основі певних логічних операцій: аналізу, синтезу, диференціації, порівняння, узагальнення, аргументації, доведення власних думок»;

– необхідний тренд в освіті: «нині необхідний тренд в освіті, що полягає в умінні на основі глибокого аналізу явищ і фактів ухвалювати рішення стосовно певної проблеми чи явища»;

– система суджень: визначення наведено з Вікіпедії, тому не будемо його відтворювати.

На це запитання ми також отримали три (15,8% респондентів) відповіді «так» та «опосередковано» без розкриття змісту дефініції «критичне мислення».

Отже, викладачі доволі обізнані з поняттям «критичне мислення», хоча деякі аспекти й потребують уточнення.

Як і студенти, всі залучені до анкетування педагоги вважають критичне мислення необхідною навичкою у XXI ст.

Із технологією критичного мислення (за результатами опитування) знайомі 68,4% опитаних.

Стверджувально на запитання: «Чи знаєте Ви методи критичного мислення?» відповіли 78,9% опитаних і назвали такі методи розвитку критичного мислення: асоціативний куш, сенкан, кола Ейлерата Кола Вена (4), кубування (2), есе, дискусія, передбачення (4), мозковий штурм (3), коло ідей, акваріум (2), дебати, метод «Прес», карусель, метод шести капелюхів, проблемний метод, дослідницький метод, метод недостатньої інформації, дискутування, метод припущень, усі види інтерактивних методів (2), філософський діалог, бортовий журнал, таблиця «ЗХД», Фішбон, сенкан, діамант, РАФТ (2), табу, мапа пам'яті (у дужках наведено кількість згадувань). Із результатів видно, що викладачі достатньо орієнтуються у назвах, методах і безпосередньо у цілях розвитку критичного мислення особистості.

На запитання: «Чи використовуєте у практиці навчання методи критичного мислення?» 78,9% респондентів відповіли позитивно. Однак при цьому 100% викладачів зазначали, що потребують додаткових відомостей про методiku розвитку критичного мислення, зокрема й у майбутніх учителів початкової школи.

Форми, через які опитані хотіли б отримати додаткові відомості, розподілилися так: семінар для викладачів – 21,1% опитаних, надання навчально-методичного забезпечення для дисципліни, що викладаю, – 36,8%, дистанційний курс для викладачів – 15,8%, тренінг – 10,5%, дистанційний курс з отриманням свідоцтва, теоретико-практичні семінари, тренінги – 5,3%, тренінги, майстер-класи – 5,3%, поєднали б семінари і надання навчально-методичного забезпечення для дисципліни, що викладаю, – 5,3%.

Отже, більш корисним для викладачів були б семінари і тренінги, а також навчально-методичне забезпечення для дисципліни, які викладають.

На думку викладачів, критичним мисленням володіє лише 36,8% їхніх студентів – майбутніх учителів початкової школи.

Приємно відзначити, що 100% опитаних уважають за доцільне впровадження технології розвитку критичного мислення в процес навчання ЗВО.

Отже, потребує уваги не тільки розроблення системи роботи з формування критичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх

учителів початкової школи, а й упровадження певних форм роботи для надання викладачам додаткової інформації щодо впровадження цієї технології в процес навчання вишу, а також укладання навчально-методичного забезпечення дисциплін.

**Висновки.** Результати анкетування студентів – майбутніх учителів початкової школи дали змогу дійти таких висновків: необхідно провести роботу щодо розкриття дефініції «критичне мислення» та змісту технології розвитку критичного мислення, оскільки чверть опитаних узагалі не має уявлення про це поняття, а інші, розкриваючи його, дають лише уривчасті, часткові відомості щодо методів, називають лише найбільш відомі, часто вживані у методичній літературі; 87,5% опитаних зацікавлені в отриманні додаткової інформації щодо технології розвитку критичного мислення. Отже, необхідною є цілеспрямована робота зі знайомства з технологією критичного мислення, обов'язкове навчання використання методів критичного мислення на заняттях із різних методик. Слід також зазначити, що достатня кількість опитаних студентів висловлює бажання самостійно ознайомитися з теоретичними відомостями про розвиток критичного мислення загалом (психологічний та дидактичний підходи) та набувати практичних навичок оволодіння технологією критичного мислення на заняттях різного циклу професійної підготовки.

Анкетування викладачів та його аналіз продемонстрували доволі високий рівень обізнаності щодо змісту технології розвитку критичного мислення, однак потребує уваги розроблення навчально-методичного забезпечення дисциплін із використанням технології критичного мислення та впровадження серії семінарів і тренінгів щодо використання цієї технології у практиці викладання.

Таким чином, результати опитування студентів і викладачів свідчать про необхідність упровадження в систему навчання у ЗВО технологій навчання критичного мислення студентів педагогічних спеціальностей.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні критеріїв та рівнів сформованості критичного мислення майбутніх учителів початкової школи, розробленні системи роботи щодо формування у них критичного мислення у процесі професійної підготовки.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горохова І. В. Мовно-комунікативні практики формування критичного мислення в сучасних університетах США : дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10 «Філософія освіти». Київ, 2016. 206 с.
2. Загашев І. О., Заир-Бек С. І., Муштавинская І. В. Учим детей мыслить критически ; изд. 2-е. Санкт-Петербург : Альянс «Дельта» совм. с издательством «Речь», 2003. 192 с.
3. Киенко-Романюк Л. А. Розвиток критичного мислення студентської молоді як загально-педагогічна проблема : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007. 20 с.

4. Критичне мислення: освіта, творчість, цінності : монографія / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. 299 с.
5. Технології розвитку критичного мислення учнів переклад публікації проєкту «Читання і письмо для критичного мислення» / А. Кроуфорд і др. ; адапт. пер. з англ. ; за заг. ред. О. Пометун. URL : [https://www.criticalthinking.expert/book-criticalthinking/FREE\\_tehnologii\\_rozvitku\\_kritichnogo\\_mislennja\\_uchniv.pdf](https://www.criticalthinking.expert/book-criticalthinking/FREE_tehnologii_rozvitku_kritichnogo_mislennja_uchniv.pdf).
6. Навчаємо мислити критично : посібник для вчителів / авт.-уклад. О. І. Пометун, І. М. Сущенко. Донецьк : Ліра, 2016. 144 с.
7. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя : Просвіта, 2009. 268 с.
8. Тягло А. В., Воропай Т. С. Критическое мышление : Проблема мирового образования XXI века. Харків : УВС, 1999. 284 с.
9. Халперн Д. Психология критического мышления. Diane F. Halpern Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking Third edition Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 1996 Mahwah, New Jersey ; 4-е международное издание. Санкт-Петербург : Питер, 2000. URL : [https://royallib.com/read/halpern\\_dayana/psihologiya\\_kriticheskogo\\_mishleniya.html#0](https://royallib.com/read/halpern_dayana/psihologiya_kriticheskogo_mishleniya.html#0).
10. Braus J. A., Wood D. Environmental education in the Schools. Creating Program that Works! New York : MOO44, Peace Corps, 1993. 500 p.
11. Dewey J. (1910) How We Think. Heath, Boston, Republished 1991 by Prometheus Books, Amherst, NY 183 p.
12. Fisher A. Critical Thinking An Introduction. Cambridge university press. 2011. 302 p.
13. Lipman M. Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*. 1998. № 46 (1). P. 38–43.

#### REFERENCES

1. Horokhova, I. V. (2016). *Movno-komunikatyvni praktyky formuvannia krytychnoho myslennia v suchasnykh universytetakh SSHA*. [Linguistic-communicative practices of critical thinking formation in modern USA universities] Dysert. ... kand. filosof. nauk. 09.00.10 – filosofia osvity. Kyiv, 2016. 206 s. [in Ukrainian].
2. Zagashev, I. O., Zair-Bek, S. I., Mushtavinskaya, I. V. (2003). *Uchim detey myslit kriticheski*. [We teach children to think critically]. Izd. 2-e. Sankt-Peterburg : «Alyans «Delta» sovm. s izdatelstvom «Rech». 192 s. [in Russian].
3. Kyienko-Romaniuk, L. A. (2007). *Rozvytok krytychnoho myslennia studentskoi molodi yak zahalno-pedahohichna problema* [The development of the critical youth of students is a pedagogical problem]. : Avtoref. dys ... kand. ped. nauk. Kyiv : b. v. 20 s. [in Ukrainian].
4. *Krytychne myslennia: osvita, tvorchist, tsinnosti* (2017). [Critical thinking: education, creativity, values]. : monohrafiya / Za zah. red. V. H. Kremenya. Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy. 299 s. [in Ukrainian].
5. Krouford, Alan, Saul, E. Vendy, Metiuz, Samuel, Makinster, Dzheims (2006). *Tekhnologii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv pereklad publikatsii proekta «Chytannia i pysmo dlia krytychnoho myslennia»*. [Technologies for the development of students' critical thinking translation of the publication of the project "Reading and writing for critical thinking"]. Adaptovanyi pereklad z anhl. / za zah. red. Oleny Pometun [versiia bez verstky]. URL : [https://www.criticalthinking.expert/book-criticalthinking/FREE\\_tehnologii\\_rozvitku\\_kritichnogo\\_mislennja\\_uchniv.pdf](https://www.criticalthinking.expert/book-criticalthinking/FREE_tehnologii_rozvitku_kritichnogo_mislennja_uchniv.pdf). [in Ukrainian].
6. *Navchajemo myslyty krytychno* (2016). [We teach to think critically]. : posibnyk dlia vchyteliv / avt.-uklad. O. I. Pometun, I. M. Sushchenko. D. : Lira. 144 s. [in Ukrainian].
7. Terno, S. O. (2009). *Krytychne myslennia – suchasnyi vymir suspilstvoznnavchoi osvity*. [Critical thinking is the modern dimension of social science education.]. Zaporizhzhia : Prosvita. 268 s. [in Ukrainian].
8. Tyaglo, A. V., Voropay, T. S. (1999). *Kriticheskoe myshlenie : Problema mirovogo obrazovaniya XXI veka* [Critical Thinking: The Problem of World Education of the 21st Century]. Harkiv : Izd-vo un-ta vnutrennih del. 284 s. [in Russian].
9. Halpern, Diane F. (2000). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking Third edition* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 1996 Mahwah, New Jersey 4-e mezhhdunarodnoe izdanie. Izdatelstvo : Piter. URL : [https://royallib.com/read/halpern\\_dayana/psihologiya\\_kriticheskogo\\_mishleniya.html#0](https://royallib.com/read/halpern_dayana/psihologiya_kriticheskogo_mishleniya.html#0). [in Russian].
10. Braus, J. A., Wood, D. (1993). *Environmental education in the Schools. Creating Program that Works!* New York: MOO44, Peace Corps. 500 p. [in English].
11. Dewey, John. (1910) *How We Think*. Heath, Boston, Republished 1991 by Prometheus Books, Amherst, NY 183 p. [in English].
12. Fisher, A. (2011). *Critical Thinking An Introduction*. Cambridge university press. 302 p.
13. Lipman, M. (1988). *Critical thinking: What can it be?* / Matthew Lipman / *Educational Leadership*. (46) 1, P. 38–43. [in English].

**Наталія ПРУС,**

*orcid.org/0000-0001-7762-539X*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації

Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

(Харків, Україна) *nataliya.prus@hneu.net*

## ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ЧИТАННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ

У статті розглянуто теоретичний та практичний аспекти формування іншомовної компетентності студентів під час читання. З'ясовано, що читання передбачає роботу з автентичними текстами різної тематики, складності та сприяє розвитку іншомовного комунікативного мовлення, формує готовність до спілкування іноземною мовою в конкретній ситуації, позитивно налаштовує до подальшого вивчення іноземних мов. Проаналізовано чинники, які впливають на успішний розвиток навичок читання іншомовних текстів. Окреслено вимоги до підбору текстів для опрацювання та визначено основні функції й завдання навчального процесу, які вирішує викладач у процесі читання іншомовних текстів. Охарактеризовано традиційні етапи роботи з іншомовними текстами та надано детальний опис кожного етапу. З'ясовано, що завдання першого дотекстового етапу спрямовані на моделювання фонових знань, що є необхідними та достатніми для рецензії запропонованого тексту, на усунення змістових та мовних утруднень його розуміння та водночас на формування навичок та вмінь читання. Текстові завдання містять комунікативні установки з конкретними вказівками на вид читання, швидкість та необхідність вирішення певних пізнавально-комунікативних завдань. Вправи, що пропонуються на післятекстовому етапі, спрямовані на перевірку розуміння прочитаного з метою контролю ступеня сформованості вмінь та навичок читання та можливості використання отриманої інформації в майбутній професійній діяльності. Запропоновано алгоритм та приклади завдань, які можна використовувати під час читання на різних етапах роботи з текстовим матеріалом. Зроблено висновок, що запропонований алгоритм роботи з іншомовними текстами не є обов'язковим та універсальним. Викладач варіює завдання та схему роботи з текстом залежно від навчальних завдань, теми та рівня володіння іноземною мовою студентами.

**Ключові слова:** автентичні тексти, читання, іншомовна комунікативна компетентність, етапи роботи з текстом, формування навичок та вмінь, приклади завдань.

**Nataliia PRUS,**

*orcid.org/0000-0001-7762-539X*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication

of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

(Karkiv, Ukraine) *nataliya.prus@hneu.net*

## FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS WHILE READING: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECT

The article considers the theoretical and practical aspects of the formation of foreign language competence of students while reading. It is found that reading involves working with authentic texts of different subjects, complexity and promotes the development of foreign language communicative competence, forms readiness to speak a foreign language in a particular situation, and positively adapts to the further study of foreign languages. The factors that influence the successful development of reading skills in foreign languages are analyzed. The requirements for the selection of texts for processing are outlined and the main functions and tasks of the educational process that the teacher accomplishes in the process of reading foreign languages are determined. Traditional stages of working with foreign texts are described and a detailed description of each stage is provided. It is found that the assignments of the first pre-textual stage are aimed at modeling the background knowledge, which is necessary and sufficient for the reception of the proposed text, eliminating the semantic and linguistic difficulties of its understanding, and at the same time building of reading skills and abilities. The text tasks contain communication settings with specific instructions on the type of reading, the speed and the necessity of solving certain educational and communicative tasks. Exercises offered at the post-textual stage are aimed at testing the reading comprehension in order to control the degree of reading skills and the abilities to use the information obtained in future professional occupation. An algorithm and examples of assignments that can be used while reading at different stages of working with text material are offered. It is concluded that the proposed algorithm is not compulsory and universal. The teacher varies the assignments and the scheme of work with the text depending on the educational assignments, the topic and the level of knowledge of the foreign language by students.

**Key words:** authentic texts, reading, foreign language communicative competence, stages of working with the text, building of skills and abilities, examples of assignments.

**Постановка проблеми.** Провідну роль в успішному вивченні іноземної мови відіграє мотивація студентів. Низька мотивація або повна її відсутність не є постійним явищем, адже мотивація може створюватися штучним шляхом, що безпосередньо залежить від постаті викладача, його професійної компетентності, рівня його фахової підготовленості, вмінь використовувати нові форми і методи організації навчального процесу та готовності до постійного самовдосконалення для забезпечення високої якості освіти. Навчання іноземної мови здійснюється на практичних заняттях саме під керівництвом викладача, який організовує, спрямовує та контролює весь педагогічний процес: готує навчально-методичні матеріали, визначає методи, форми та прийоми проведення практичних занять, організовує пізнавальну діяльність студентів, забезпечує іншомовне спілкування, спонукає студентів до мовленнєвих і не мовленнєвих дій, контролює розуміння мовного матеріалу, коректує відповіді студентів, формує потреби студентів до самостійної роботи над іноземною мовою (Зеленська, 2009: 81–82).

У процесі вивчення іноземної мови одним із найважливіших видів роботи є читання – рецептивний вид мовленнєвої діяльності, спрямований на сприйняття і розуміння писемного тексту. Читання є складником комунікативної діяльності людини, оскільки забезпечує писемну форму спілкування (Борецька, 2012: 18). Саме тому ефективна організація роботи з іншомовними текстами сприяє формуванню та розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів, адже під час читання відбувається осмислення інформації та її перероблювання. Читання передбачає роботу з автентичними текстами різної тематики, складності, спрямованості, які можуть використовуватися в аудиторній роботі або як додатковий матеріал для самостійного опрацювання. Виконання вправ на основі автентичних фахових текстів сприяє глибокому розумінню прочитаного, допомагає отримати максимум інформації та актуалізувати термінологіку у професійно-орієнтованому спілкуванні іноземною мовою (Безлюдний, 2014: 24).

**Аналіз досліджень.** Питання формування різних аспектів іншомовного читання розкрито в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців. Методи навчання читання іноземною мовою вивчали Й. М. Берман, М. З. Біболетова, О. А. Ленська; формування іншомовної компетентності читанні досліджували С. В. Гапонова, З. І. Кличникова, В. В. Черниш; проблему особливостей формування іншомовної аудитивної компетентності вивчали Л. Ванде, І. Н. Верещагіна, Дж.

Іган, І. Г. Колосовська, Р. Б. Коцюба, Г. В. Рогова, О. Б. Гарнопольський.

**Мета статті** – визначити функції читання іноземною мовою, окреслити його типи та охарактеризувати основні етапи роботи з іншомовними текстами.

**Виклад основного матеріалу.** Навчання читання сприяє розвитку іншомовного комунікативного мовлення, формує готовність до спілкування іноземною мовою в конкретній ситуації, позитивно налаштовує до подальшого вивчення іноземних мов та вдосконалення іншомовної компетентності. Від змісту та інформативності запропонованого тексту залежить формування мотивації студентів до опанування іноземної мови, основного чинника, який сприяє успішній будові процесу навчання. Саме тому до іншомовних текстів, що пропонуються студентам, висуваються певні вимоги:

- урахувати потреби, інтереси студентів (містити елементи новизни, цікавості);
- урахувати майбутню спеціальність і професійні інтереси студентів (здійснення професійної спрямованості курсу іноземної мови стимулює інтерес до вивчення мови);
- співвідноситися з темою, що вивчається, мати спрямованість на вирішення конкретного комунікативного завдання;
- відповідати не лише поняттю сучасної мови, а й критеріям нормативності та частотності вживання;
- урахувати соціокультурні реалії, що відображають характерні особливості мовної поведінки (Безлюдний, 2014: 26).

Текст як система мовленнєвого продукту носіїв іноземної мови має особливу цінність. Він є систематизованим зразком функціонування мови в рамках теми, контексту, ситуації, проблеми, сфери та жанру спілкування, орієнтації на певного адресата, відображає соціальний та діяльнісний фон, виявляє соціальну, професійну та особистісну позицію. До тексту як системи тісно примикають структурно-мовленнєві утворення, змішані жанри висловлювань. Систематизація різних типів текстів необхідна для навчання іншомовного спілкування з метою формування здатності користуватися різними жанрами, тактиками й техніками іншомовного спілкування, а також їх коректного поєднання відповідно до умов діяльності, ситуації спілкування, характеру ролі поведінки співрозмовників, їх міжособистісної і міжрольової взаємодії.

Тексти для читання виконують функції, що сприяють розвитку усного і писемного мовлення, – найважливіших аспектів, формування та розвитку яких сприяє успішному оволодінню іноземною мовою:



- функцію збагачення і розширення знань учнів;
- функцію тренування, мета якої полягає у засвоєнні лексико-граматичного матеріалу та здатності до його використання;
- функцію розвитку усного мовлення на основі прочитаного тексту;
- функцію розвитку смислового сприйняття тексту – його загального розуміння (Ніколаєва та ін., 2002: 192).

Підбираючи тексти, викладач повинен завжди враховувати рівень володіння іноземною мовою, комунікативні та когнітивні потреби студентів, комунікативну мету та професійну спрямованість, адже під час опрацювання іншомовних текстів викладач має змогу вирішити вкрай важливі завдання навчального процесу:

- підвищення інтересу до вивчення іноземної мови;
- розвиток творчих здібностей, уяви;
- мотивація розумової діяльності студента, пов'язаної з висуненням гіпотез, пошуком і ухваленням рішення, аналізом, узагальненням;
- активізація лексико-граматичного матеріалу шляхом підвищення міри його тренування та засвоєння;
- розвиток умінь усного і писемного мовлення (Безлюдний, 2014: 26).

Для того щоб текст став реальною та продуктивною основою вивчення іноземної мови, важливо навчити правильно працювати з текстовим матеріалом, різноманітними маніпуляціями з різнохарактерними одиницями, пропозицією, надфразовою єдністю, субтекстом і текстом з урахуванням жанрових та стилістичних особливостей, навичок та вмінь диференціювати, реконструювати, трансформувати мовні одиниці з метою вирішення певного навчального завдання. Виходячи з поставленої комунікативної мети та специфіки іншомовного тексту, викладач використовує різні види читання:

- ознайомлювальне – розуміння основного змісту тексту;
- переглядове – пошук необхідної інформації чи інформації, яка цікавить;
- вивчаюче – повне розуміння змісту тексту (Фоломкіна, 1987: 135).

Успішність розвитку іншомовного читання залежить від різних чинників: індивідуальних особливостей студентів, мотиваційної спрямованості на вивчення іноземної мови, вмінь використовувати стратегії та досвіду читання, здатності проводити аналогії та проводити лексичний аналіз іншомовного тексту. Так, традиційна робота з іншомовними текстами передбачає три основні етапи їх опрацю-

вання: дотекстовий, текстовий та післятекстовий. Комплекс вправ розробляється відповідно до етапів формування лексичної компетенції: перший етап – етап первинного закріплення лексики, автоматизації дій студентів із новими лексичними одиницями на рівні слів, словосполучень, речень; другий етап – формування лексичних навичок, автоматизація дій студентів на рівні речень та понадфразових єдностей; третій етап – удосконалення навичок (Борщовецька, 2003: 24).

Завдання дотекстового етапу спрямовані на моделювання фонових знань, що є необхідними та достатніми для рецепції запропонованого тексту, на усунення змістових та мовних утруднень його розуміння та водночас на формування навичок та вмінь читання.

Текстові завдання містять комунікативні установки з конкретними вказівками на вид читання, швидкість та необхідність вирішення певних пізнавально-комунікативних завдань. Питання, що пропонуються, повинні дотримуватися таких вимог: будуватися на базі активної лексики та вивчених граматичних структурах; відповідь повинна відображати основний зміст частини тексту, що обговорюється; усі запропоновані запитання повинні являти собою адаптовану інтерпретацію тексту.

Завдання, що пропонуються на післятекстовому етапі, спрямовані на перевірку розуміння прочитаного з метою контролю ступеня сформованості вмінь та навичок читання та можливості використання отриманої інформації в майбутній професійній діяльності (Золотницька, 1992: 145).

Так, дотекстовий етап передбачає виконання вправ на опрацювання співвідношення значення слів із темою, на розширення лексичного запасу, на аналіз граматичних явищ, на прогнозування змісту тексту, а також вправи на мовну здогадку. Важливе місце на цьому етапі займає опрацювання заголовка: визначити тему за допомогою асоціограми (рис. 1).



Рис. 1. Асоціограма для роботи з визначення тематики тексту

У центрі знаходиться назва тексту, а в бокових колах студенти додають тему, з якою асоціюється назва, або слова, з якими, на їхню думку, пов'язана назва. Такий вид роботи дає змогу залучити всіх студентів до активного обговорення та висловлення власної думки щодо змісту запропонованого тексту. Наведемо інші приклади завдань, що можуть використовуватися після складання асоціограми:

1) ознайомлення з новою лексикою, визначення тематики, проблематики та основної ідеї тексту;

2) заповнити пропуски в реченнях запропонованими словами;

3) знайти та замінити слово, що не підходить за змістом;

4) виконати частковий переклад речень;

5) прочитати текст та знайти слова, що мають певне значення;

6) знайти у тексті синоніми, антоніми наданих слів;

7) зрозуміти значення виділених слів;

8) знайти речення з певними граматичними явищами;

9) сформулювати речення з наявних синтагм;

10) прочитати речення та передати його зміст синонімічними словами;

11) виділити ключові слова кожного речення;

12) прочитати текст, знайти незнайомі слова та за контекстом спробувати зрозуміти їхнє значення;

13) прочитати речення, що дають відповіді на запитання;

14) знайти в тексті кінець кожного запропонованого речення;

15) прочитати перші речення основних абзаців та сформулювати основні питання, що розглядатимуться у тексті (Масилко та ін., 1999: 433).

Текстовий етап роботи передбачає більш детальне опрацювання іншомовного тексту. Запропоновані вправи спрямовуються на «виділення змістових віх у тексті і розуміння одиничних фактів, установлення змістового зв'язку між одиничними фактами тексту, об'єднання окремих фактів тексту в одне ціле» (Безлюдний, 2014: 27):

1) прочитати текст та розділити його на змістові частини, підібрати назву для кожної з частин;

2) визначити основні ідеї тексту;

3) визначити основні питання, що висвітлюються в тексті;

4) знайти ключові речення кожного абзацу;

5) виділити тему та головну думку тексту;

6) вказати слово, яке найкраще передає зміст тексту;

7) відповісти на запитання;

8) знайти речення, що пояснюють назву тексту;

9) запропонувати власну назву;

10) підготувати резюме тексту;

11) надати характеристику персонажів;

12) висловити власне ставлення до прочитаного;

13) скласти питання до тексту;

14) переказати текст (Фоломкіна, 1987: 28).

Післятекстові завдання спрямовані на контроль розуміння основного змісту прочитаного тексту:

1) уточнити ключову ідею тексту;

2) надати власне формулювання основної ідеї тексту;

3) переказати прочитаний текст;

4) прокоментувати авторську характеристику;

5) надати власну характеристику (персонажа, явища, сцени);

6) порівняти авторську та власну оцінку явищ, фактів;

7) аргументувати власну оцінку явищ, що описуються в тексті;

8) знайти слова, що передають тему в абзаці, декілька абзацах, тексті;

9) вибрати абзаци, що є важливими для розкриття ідеї, та надати оцінку епізодам, які мають значення для розкриття ідеї (Фоломкіна, 1987: 174–175).

Тексти, що пропонуються для читання, можуть супроводжуватися ілюстраціями, планами, схемами, графіками, таблицями, «які можна використовувати як орієнтири підказок для подальшого відтворення змісту. Вони сприяють смисловій здогадці, пробуджують інтерес до змісту, допомагають утримувати в пам'яті послідовність викладених у тексті фактів, покращують точність і повноту розуміння» (Борецька, 2012: 26).

Після усного опрацювання тексту доцільно провести етап писемного мовлення, що дасть змогу сформулювати та розвинути навички рецензування, переробки та редагування тексту.

Запропонований алгоритм та приклади завдань роботи з іншомовними текстами не є обов'язковими та універсальними. Викладач варіює завдання та схему роботи з текстом залежно від навчальних завдань, теми та рівня володіння іноземною мовою студентами.

**Висновки.** Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що читання іншомовних текстів є одним із найважливіших видів роботи, що використовується викладачами у процесі навчання іноземної мови. Робота з автентич-

ними текстами розвиває у студентів навички усного та писемного мовлення, дає змогу полегшити засвоєння та запам'ятовування лексичних одиниць, розвиває навички самостійної роботи, збагачує словниковий запас, розвиває вміння аналізувати та переосмислювати прочитане, сприяє формуванню здатності переказувати

тексти, висловлювати власні думки, націлює на можливість використання текстової інформації в інших життєвих умовах, підштовхує студента до рефлексії щодо власної діяльності через засвоєння інформації іншомовного тексту за фахом, створює підґрунтя для його професійного розвитку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безлюдний О. До питання розвитку умінь і навичок усного й писемного мовлення в студентів немовних спеціальностей. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 1. С. 23–29.
2. Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетентності у читанні. *Іноземні мови*. 2012. № 3. С. 18–27.
3. Борщовецька В. Д. Вправи для навчання англійської фахової лексики студентів-економістів. *Іноземні мови*. 2003. № 3. С. 24–28.
4. Зеленська О. Професійно значимі якості викладача іноземної мови у ВНЗ. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2009. Вип. 25. Ч. 3. С. 79–86.
5. Золотницкая С. П. Французский язык для вас : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1992. 192 с.
6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авт. під керівн. С. Ю. Ніколаєвої ; вид. 2-е, випр. і перероб. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
7. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справочное пособие / Е. А. Масылко и др. ; 5-е изд., стереотип. Минск : Выш. шк., 1999. 522 с.
8. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Москва : Высшая школа, 1987. 207 с.

#### REFERENCES

1. Bezliudnyi O. Do pytannia rozvytku umin i navychok usnoho y pysemnoho movlennia v studentiv nemovnykh spetsialnostei. [About the development of skills of oral and written speech in students of non-linguistic specialties]. Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University. 2014. P. 1. pp. 23–29 [in Ukraine].
2. Boretska, H. E. Metodyka formuvannia inshomovnoi kompetentnosti u chytanni. [Methods of formation of foreign language competence in reading]. Foreign languages. 2012. № 3. pp. 18–27 [in Ukraine].
3. Borshchovetska V. D. Vpravy dlia navchannia anhliiskoi fakhovoi leksyky studentiv-ekonomistiv. [Exercises for teaching English professional vocabulary of economics students]. Foreign languages. 2003. № 3. pp. 24–28 [in Ukraine].
4. Folomkina S. K. Obuchenie chteniyu na inostrannoyu yazyike v neyazykovom vuze. [Learning to read in a foreign language at a non-linguistic university.]. M.: Vysshaya Shkola, 1987. 207 p. [in Russian].
5. Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh : Pidruchnyk. Vyd. 2-e vypr. i pererob. [Methods of teaching foreign languages in secondary schools: Textbook]. K. : Lenvit, 2002. 328 p. [in Ukraine].
6. Nastolnaya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyika: Sprav. Posobie. [Handbook of a teacher of a foreign language: a reference manual]. Mn.: Vyish. Shk., 1999. 522 p. [in Belarus].
7. Zelenska O. Profesiino znachymi yakosti vykladacha inozemnoi movy u VNZ. [Professionally significant qualities of a foreign language teacher at a university]. Bulletin of the University of Lviv. The series is pedagogical. 2009. № 25, P. 3. pp. 79–86 [in Ukraine].
8. Zolotnitskaya S. P. Frantsuzskiy yazyik dlya vas: Kn. Dlya uchitelya. [French for you: A book for the teacher]. M.: Prosveschenie, 1992. 192 p. [in Russian].

UDC [378.14:281.9](477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208777>**Tetiana ROHOVA,***orcid.org/0000-0002-0747-0246**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School  
of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University  
(Kharkiv, Ukraine) rogovayatv7@gmail.com***Tetiana TVERDOKHLIB,***orcid.org/0000-0001-5261-0394**Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School  
of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University  
(Kharkiv, Ukraine) tst.khnpu@gmail.com*

## TRADITIONS OF ORGANIZING PEDAGOGICAL EDUCATION OF ECCLESIASTICAL SCHOOL STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF MODERN ORTHODOX THEOLOGICAL SEMINARIES

*The peculiarities of the creative using the achievements of pedagogical education of students of the ecclesiastical educational institutions of the nineteenth - the beginning of the twentieth centuries in the practice of modern theological seminaries are revealed in the article. The author outlines Orthodox seminary functioning in Ukraine today, provides an interpretation of pedagogical education. The types of educational institutions of the Orthodox Church, which traditions of organizing pedagogical education have the greatest influence on the educational practice of Ukrainian seminaries providing educational services in the present conditions, are determined.*

*By the example of Dnipro, Odesa, Pochayiv, Rivne Theological Seminaries, as well as Poltava Missionary Theological Seminary and John the Theologian Kharkiv Theological Seminary, the traditions of meaningful content of pedagogy and pedagogical disciplines have been traced. The peculiarities of the organization of pedagogical practice in modern Orthodox seminaries, which testify to the creative actualization of pedagogical education heritage of secondary ecclesiastical educational institutions functioning in the mid 60's – in the first half of the 80s of the nineteenth century, have been covered.*

*The volume of pedagogical component of Homiletics studied in modern theological seminaries, the traditions of its content filling have been established. The provision of teaching Homiletics with textbooks and manuals is given on the example of the Volyn Theological Seminary. It has been established that the majority of the educational textbooks was prepared by theologians of the nineteenth - beginning of the twentieth centuries, namely: Ya. Amfiteatrov, V. Pevnytskyi, N. Favorov, M. Hrossu, M. Chepik, M. Potorzhynskyi. The traditions of preaching practice and writing of homiletics works have been noted.*

*Inheritance of the traditions of teaching Pastoral Theology at the Kiev Theological Academy of the period of the Russian Empire's existence in the educational practice of Orthodox theological seminaries of the beginning of the twenty first century has been proved. The creative use of the achievements of organizing students educational and research work of the Academy mentioned in modern seminaries has been presented. The experience of preparation of course works by the recipients of education of Poltava Missionary Theological Seminary and Rivne Theological Seminary has been noted.*

**Key words:** *Homiletics, Kyiv Theological Academy, Pastoral Theology, Pedagogy, pedagogical discipline, pedagogical education, Orthodox theological seminary.*

**Тетяна РОГОВА,***orcid.org/0000-0002-0747-0246**доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди  
(Харків, Україна) rogovayatv7@gmail.com*

**Тетяна ТВЕРДОХЛІБ,**  
orcid.org/0000-0001-5261-0394  
кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди  
(Харків, Україна) [tst.khnpu@gmail.com](mailto:tst.khnpu@gmail.com)

## ТРАДИЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВИХОВАНЦІВ ДУХОВНИХ ШКІЛ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ СУЧАСНИХ ПРАВОСЛАВНИХ ДУХОВНИХ СЕМІНАРІЙ

*У статті розкрито особливості творчого використання здобутків педагогічної освіти вихованців духовних навчальних закладів ХІХ – початку ХХ століття в практиці сучасних духовних семінарій. У загальних рисах охарактеризовано православні духовні семінарії, що функціонують сьогодні в Україні, надано тлумачення педагогічної освіти. Визначено типи навчальних закладів Православної церкви, традиції організації педагогічної освіти в яких мають найбільший вплив на освітню практику українських семінарій, що надають освітні послуги в умовах сьогодення.*

*На прикладі Дніпровської, Одеської, Почаївської, Рівненської духовних семінарій, а також Полтавської місіонерської духовної семінарії та Харківської духовної семінарії Іоанна Богослова прослідковуються традиції змістового наповнення педагогіки та педагогічних дисциплін. Розкрито особливості організації педагогічної практики в сучасних православних семінаріях, які засвідчують творчу актуалізацію надбань педагогічної освіти в середніх духовних навчальних закладах, що діяли в середині 60-х – першій половині 80-х років ХІХ ст.*

*Установлено обсяг педагогічного компоненту гомілетики, що вивчається в сучасних духовних семінаріях, традиції її змістового наповнення. На прикладі Волинської духовної семінарії представлено забезпечення викладання гомілетики підручниками і посібниками. Встановлено, що більшість з означеної літератури підготували богослови ХІХ – початку ХХ століття, а саме: Я. Амфітеатров, В. Певницький, Н. Фаворов, М. Гроссу, М. Чепік, М. Поторжинський. Зазначено про традиції проповідницької практики і написання творів із гомілетики.*

*Доведено наслідування традицій навчання пастирського богослов'я в Київській духовній академії періоду існування Російської імперії в освітній практиці православних духовних семінарій початку ХХІ століття. Представлено творче використання здобутків організації навчально-дослідної роботи студентів означеної академії в сучасних семінаріях. Зазначається про досвід підготовки курсових робіт здобувачами освіти Полтавської місіонерської духовної семінарії та Рівненської духовної семінарії.*

**Ключові слова:** гомілетика, Київська духовна академія, пастирське богослов'я, педагогіка, педагогічна дисципліна, педагогічна освіта, православна духовна семінарія.

**Formulation of the problem.** Education is one of the cornerstones on which the existences of the people, its consciousness, are built. Spiritual education through the clergy influences the cultural basis of society, the moral face of a person of its state. The education of the clergy directly affects the formation of the right value orientations of children, young people and adults. An important component of educational programs in contemporary Ukrainian Orthodox theological seminaries is Pedagogy, pedagogical and pedagogically oriented disciplines. These subjects provide pedagogical education for the students of the seminaries and contribute to the effectiveness of their educational work in parishes. Studying and generalization of the experience of pedagogical education realization in the theological seminaries of Ukraine of the beginning of the twenty first century can facilitate the identification of the best achievements and their implementation in the educational process of secular and other religious educational institutions that provide pedagogical training for education recipients. To study the influence of the traditions of the organization of pedagogical

education of ecclesiastical school students on the educational practice of modern Orthodox theological seminaries is also important.

**Analysis of research.** The issue of pedagogical education development in educational institutions of the Orthodox Church in the nineteenth - early twentieth century was raised in the works of K. Kostylova, S. Nyzhnikova, I. Opri, B. Opri, H. Stepanenko (women's educational institutions), S. Kuzmina, N. Sukhova, V. Fazan and other researchers (the Kyiv Theological Academy), I. Vazhynskyi, S. Meshkova, T. Zuzyak, V. Fedorov (theological seminaries). Various aspects of the development of the modern educational area in Ukraine are presented in the studies of M. Lagodych, O. Koropetska, H. Tymoshko and other scholars. The problems that arise in the process of implementation of the theological component into the modern Ukrainian model of education are revealed in the publications of Archpriest M. Shcherban. The study of scientific works testifies to the lack of research in which the influence of the traditions of organizing pedagogical education of the students of the ecclesiastical schools in the nineteenth – the

beginning of the twentieth century on the educational practice of modern Orthodox theological seminaries is analyzed.

**The purpose of the paper** is to analyze the experience of pedagogical education of the students of modern Orthodox seminaries of Ukraine, to reveal the creative use of the achievements of teaching Pedagogy, pedagogical and pedagogically oriented disciplines in the ecclesiastical educational institutions of the nineteenth - early twentieth centuries in their practice.

**The main material.** There are ten Orthodox seminaries in Ukraine today. Three of them are subordinate to the Department of Ecclesiastical Education and Theological Science of the Orthodox Church of Ukraine. These are the Rivne, Dnipro and Lviv seminaries. Another 7 are run by the Educational Committee of the Ukrainian Orthodox Church (Moscow Patriarchate), namely: Volyn, Kyiv, Odesa, Pochayiv, Tavriya Theological Seminaries, and also John the Theologian Kharkiv Theological Seminary, Poltava Missionary Theological Seminary. Orthodox Theological Seminaries provide higher theological education; educational process there is oriented to the training of specialists of the first (bachelor) level of education. Depending on the specifics of the educational program, the seminarians are prepared for a specific area of professional activity. Graduates can serve in the field of the Orthodox Church as priests and clergy, missionaries, teachers of theological schools, teachers of theological and religious disciplines (subjects of spiritual and moral orientation), etc. (Zahalni vidomosti; Seminarii)

Most of the seminaries in modern Ukraine are relatively young educational establishments that began to provide higher theological education in the 1990s or in the first decade of the twenty first century. By organizing the educational process in the newly created seminaries, teachers could not use the achievements of ecclesiastical school of the Soviet-era. That was the time of Orthodoxy's survival and persecution of the atheist regime. The foundations for the formation and development of Ukrainian Orthodox seminary education in today's context were largely acquired by the ecclesiastical schools functioning in the Ukrainian provinces of the Russian Empire. In particular, the traditions of organizing the pedagogical education of the students of ecclesiastical educational institutions of the nineteenth - beginning of the twentieth centuries can be traced the educational practice of modern Ukrainian seminaries.

Orthodox Theological Seminaries, which functioned in the Ukrainian provinces of the Russian Empire in the nineteenth and early twentieth century,

provided secondary education. Higher ecclesiastical education during this period on the Ukrainian lands was provided by the Kyiv Theological Academy. Nowadays theological seminaries creatively realize the acquisitions of both secondary and higher ecclesiastical educational institutions of the nineteenth - early twentieth century in the realm of pedagogical education.

Scientists understand pedagogical education as a system of training specialists for educational institutions of all types, including preschool, elementary, secondary, vocational, secondary specialized and higher. More broadly, pedagogical education is a system of professional training for all people involved in the education and upbringing of children, young people and adults (Tverdokhlib, 2018c: 30). Such interpretations make it possible to attribute the study of Pedagogy, pedagogical and pedagogically oriented disciplines in the ecclesiastical educational institutions to pedagogical education. The latter disciplines are presented in the ecclesiastical school as Homiletics and Pastoral Theology. Pastoral Theology is a science that studies the responsibilities and content of the activities of the pastors of the Church. Homiletics is the science of church preaching, the system of knowledge about the preparation and preaching of sermons. They provide training for future pastors for the religious and moral education of parishioners.

The content of education in the theological seminaries of the Russian Empire was supplemented with a separate subject of Pedagogy from 1864 and from 1867 at the Kiev Theological Academy. In the period from 1884 till the liquidation of seminaries, exclusively didactics was taught to seminarians. In modern seminaries, the need to improve the educational process has also led to the introduction of Pedagogy and pedagogical disciplines into educational programs. So, Pedagogy is taught in the Dnipro and Pochayiv Theological Seminaries, Orthodox Pedagogy is taught in the Odesa Theological Seminary, Pedagogy and Methods of Teaching Theological Disciplines are taught in the Poltava Missionary Theological Seminary, Christian Pedagogy is taught in John the Theologian Kharkiv Theological Seminary, Pedagogy and Methods of Teaching Subjects of Spiritual and Moral Education in secondary school are taught in the Rivne Theological Seminary. Today's seminaries, unlike those that existed in the second half of the nineteenth and early twentieth century, do not tend to have a unified list of subjects and their content.

Pedagogy courses in contemporary seminaries have a religious orientation and this is reflected in the

title and content of the subject. For example, at the John the Theologian Kharkiv Theological Seminary, they teach Christian pedagogy. The topics of the first lessons deal with pedagogy as a science, subject, basic concepts and principles of Orthodox Pedagogy. Then, the materials devoted to Christian education, the essence of Christian anthropology prevail in the program. Considerable attention is paid to ancient Christian schools and their importance for modern Orthodox pedagogy. At the lessons, seminarians also study the main categories of didactics, get acquainted with the essence of a personality-oriented approach, examine the laws, regularities and principles of teaching, methods of teaching and their classification, forms of learning organization in modern school (Lekcii po predmetu; Surova L.V.). Even if the subject is called Pedagogy in seminary, its content is the most often religious. Thus, the analysis of the Pedagogy program of the Pochayiv Theological Seminary allows to state that the students of the educational institution are offered to study Orthodox Pedagogy. The topics of the first lessons deal with pedagogy as a science, subject, basic concepts and principles of Orthodox Pedagogy. Further, material devoted to Christian education dominates in the program. The peculiarities of apostolic pedagogy, the views of the Fathers and teachers of the Church, outstanding theologians are revealed. The features of Christian education in different ages of a person are covered (Pedahohika).

Traditionally, theoretical pedagogical training in Orthodox theological seminaries was supplemented with pedagogical practice. The Kyiv Theological Academy in this aspect was far behind the secondary educational institutions. During the nineteenth and early twentieth century, teachers of the Academy did not succeed in engaging students in pedagogical practice, although appropriate projects were developed (Tverdokhlib, 2018a: 28-29). Today, not all seminaries organize pedagogical practice for their education recipients. The greatest achievements in such organization belong to the Rivne Theological Seminary, the Poltava Missionary Theological Seminary and some others. The former, in particular, allocates 5 credits for pedagogical practice in educational and professional program of preparation of the bachelor (Osvitno-profesiina prohrama). The Poltava Missionary Theological Seminary also provides sufficient hours for it. Pedagogical practice is organized for the students of the Chanter and Theological-Missionary departments of this seminary. They should conduct classes for students or Sunday school students. Trainees studying at the Chanter Department are assigned to conduct two

training classes, and those who receive education at the Theological-Missionary Department are to organise one extra-curricular event. In addition, summer camp practice is a must for seminarians. It is in grades 1-2 in the Chanter department, and in grades 1-3 in Theological-Missionary Department (Uchebno-godichnaya i letnyaya praktika). Seminaries probably used the experience of the secular pedagogical institutions in organization of camp practice, since it did not take place in the educational practice of secondary ecclesiastical schools in the nineteenth and early twentieth century. Regarding pedagogical practice in educational institutions, we can say about the creative use of the achievements of the theological seminaries, which functioned in the Ukrainian provinces of the Russian Empire. More common features in the organization of pedagogical practice can be traced in modern seminaries and secondary ecclesiastical educational institutions functioning in the mid-1860s - the first half of the 1880s. That time was a period of formation of pedagogical practice, search for optimal forms of its organization. Students conducted practical classes mainly in Sunday and holiday schools at seminaries. From 1884, the level of pedagogical practice organisation increased substantially: daily elementary schools were set up at secondary ecclesiastical schools for seminary students to have pedagogical practice, and the practice itself became more important than theoretical pedagogical training (Tverdokhlib, 2018b).

Orthodox Theological Seminaries have made and are making a significant contribution to the development of education; they tried and are trying to provide pedagogical education not only to their own students, but also to outsiders. If in the nineteenth and early twentieth century, this was mainly due to the organization of examinations for the title of teacher of the church-parish school for all comers (Tverdokhlib, 2018d: 185), now it is carried out by conducting pedagogical courses. For example, at the John the Theologian Kharkiv Theological Seminary, there have been theological and pedagogical courses training Sunday school teachers and teachers of God's Law for other educational institutions since October 10, 2002 (Istoriya; Svetlichnyj, 2015).

Along with Pedagogy and pedagogical disciplines, Homiletics should be called an important component of pedagogical education in ecclesiastical educational institutions. Today, as it was in the nineteenth and early twentieth century, this discipline plays a significant role in the educational practice of Orthodox theological seminaries. In all seminaries it is taught as a separate subject and in most educational institutions has a significant pedagogical component.

In particular, the Volyn Theological Seminary devotes 13 topics to the history of preaching and 16 to the theory of preaching. It is the topics on the theory of preaching that have the greatest pedagogical potential (Homiletika). The list of literature recommended for the preparation for the exam mainly includes the works of scholars of the nineteenth century. There are many textbooks and manuals that students of the Kyiv Theological Academy of that time studied with ("Readings on Church Literature, or Homiletics" (1846) by Ya. Amfiteatrov, "Saint Gregory the Dialogist – His Sermons and Homily Rules" (1871), "Church Eloquence and Its Basic Laws" (1906) by V. Pevnytskyi, "A Guide to Church Interviews or Homiletics" (1858) by N. Favorov, "Historical Types of Church Sermon" (1910) by M. Hrossu) and students of Orthodox theological seminaries ("The Experience of the Complete Course of Homiletics" (1893) by M. Chepik, "The History of Russian Church Sermon in the Biographies and Examples of Shepherds and Preachers from the 1/2 IX-XIX Centuries" (1891) by M. Potorzhytskyi) (Ekzamenatsiini bilyty).

Preaching practice and writing compositions on Homiletics, which were most actively used in seminaries and the Kiev Theological Academy at the end of the nineteenth and early twentieth century, are also successfully used in the educational process of modern theological seminaries. So, the students of the Theological-Missionary department in the Poltava Missionary Theological Seminary are engaged in the practice on Homiletics. In grade 2, they preach the evening prayers in the seminary temple, and in grades 3 and 4 they preach the evening prayers and the Liturgy (Uchebno-godichnaya i letnyaya praktika). And the seekers of education in the second semester of the third year write a work on Homiletics in the John the Theologian Kharkiv Theological Seminary. They are asked to choose one of two topics: "Publicistic style of preaching: history, causes, present", "History of the formation of preaching types" (Temy sochinenij).

Like Homiletics, Pastoral Theology is an important component of pedagogical education in ecclesiastical educational institutions. It is also taught in all modern Orthodox seminaries as a separate subject. In similar institutions that functioned in the Ukrainian provinces of the Russian province during the nineteenth and early twentieth century, Pastoral Theology was a part of other disciplines. From 1808 to 1866, it was part of an integrated Theology course in seminaries, and during 1867-1918 Pastoral Theology was combined with Canon Law within the subject of Practical Guide for Shepherds. Pastoral Theology was taught as a separate discipline at the Kyiv Theological Academy from 1869 until 1919,

so it can be stated that modern seminaries are more creative in actualizing the experience of teaching the subject at the Academy. The considerable volume of the pedagogical component of Pastoral Theology in present-day seminaries also attests to observing the tradition of academic education. At the Kyiv Theological Academy in 1869 - 1909, this discipline had a significant pedagogical component, and it was almost completely lost only in the years of teaching of T. Liashchenko (Archimandrite Tikhon) (1910-1919).

The content of the teaching of Pastoral Theology in most modern Orthodox seminaries is predominantly based on the achievements of theologians of the nineteenth and early twentieth century. Now the most often offered for the independent work of seminary students are the following textbooks and manuals: "Pastoral Theology with Asceticism" by Veniamin (Milov), "Orthodox Pastoral Service" by Archimandrite Cyprian (Kern), "Pastoral Theology" by Metropolitan Antonii (Khrapovytskyi) etcetera (Veniamin (Milov); Ekzamenatsiini bilyty; Pastyrskye bohoslovia). These works saw the light of the day in the twentieth - early twenty first century and are to some extent the result of rethinking of the theological heritage of the times of the Russian Empire. For example, Bishop Veniamin (Milov)'s manual has considerable pedagogical potential because, in the author's opinion, "pastoral pedagogy should be a top priority in the system of pastoral theology" (Veniamin (Milov)). Bishop Veniamin, like the authors of textbooks and manuals of the nineteenth century, is largely based on the works of John Chrysostom, Basil the Great, Gregory the Theologian, and some other Church Fathers. The Bishop also uses the work of nineteenth-century national theologians, among which he pays attention to the works of the KTA scientists, Archimandrite Antonii (Amfiteatrov) and V. Pevnytskyi (Veniamin (Milov)).

Educational research work was a necessary part of the theological training at the Kiev Theological Academy in the nineteenth and early twentieth century. It consisted of writing graduation works – dissertations. Students were given the right to choose the discipline which the dissertation was to be written on and its topic. These works concerned almost all subjects studied by Academy students, including Pedagogy, Homiletics, Pastoral Theology (Tverdokhlib, 2019: 118-119). Students of secondary ecclesiastical educational institutions at that time were not involved in the research work. Today, education recipients in some seminaries are required to prepare research work in Pedagogy, pedagogical or pedagogically oriented disciplines. It is worth noting that these are not graduation, but course



works, and their themes can vary only within one subject or group of related subjects. For example, the Poltava Missionary Theological Seminary envisages writing a course work on Pedagogy, and the Rivne Theological Seminary stipulates a course work on the Methodology of Teaching Theological Disciplines (Zaochnyj sektor; Osvitno-profesiina prohrama).

**Conclusions.** Thus, the traditions of organizing the pedagogical education of students of ecclesiastical schools have a significant influence on the educational practice of modern Orthodox theological seminaries. The aforementioned educational institutions creatively actualize the achievements in the field of pedagogical education of secondary and higher ecclesiastical schools of the nineteenth - early twenties century. This becomes evident in the involving students of modern seminaries into studying Pedagogy, pedagogical

disciplines, Homiletics and Pastoral Theology; conducting pedagogical and preaching practices; the presence of a significant pedagogical component in the content of Homiletics and Pastoral Theology; writing works on the History and Theory of Preaching; using textbooks and manuals of the nineteenth or early twentieth century, or such that are largely based on the achievements of scholars of that historical period in the educational process. In addition, it is traditional for the seminaries to organize the educational research work of their students. Transformations of such activities were manifested in involving the education recipients in the preparation of course works in Pedagogy, pedagogical or pedagogically oriented disciplines, rather than graduation research, as it was in the nineteenth - at the beginning of the twentieth century.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вениамин (Милов). Пастырское богословие с аскетикой. Конспекты и материалы для студентов ХДС. 3-й класс. *Сайт Харківської духовної семінарії Іонна Богослова*. URL : <http://seminary.kharkov.ua/3-class.html> (дата звернення: 10.11.2019).
2. Гомілетика. Сектор заочного навчання. Програми для СЗН. 4-й клас. *Сайт Почаївської духовної семінарії*. URL : <http://pdsem.mrezha.net/szn/programs/4klas/Homiletyka.doc> (дата звернення: 10.11.2019).
3. Екзаменаційні білети для студентів заочного відділення ВДС. 3-й курс заочного сектору ВДС. *Сайт Волинської духовної семінарії*. URL : <https://vds.church.ua/ekzamenacijni-bileti/> (дата звернення: 13.11.2019).
4. Загальні відомості. Управління духовної освіти і богословської науки. *Українська православна церква (Православна церква України)* : офіційний вебсайт. URL : <https://osvita.pomisna.info/pro-upravlinnia.html> (дата звернення: 10.11.2019).
5. Заочний сектор. Графік здачі письмових робіт студентами богословсько-місіонерського відділення і відділення регентів-псаломщиків сектора заочного навчання. *Сайт Полтавської місіонерської духовної семінарії*. URL : [http://missia.org.ua/today/correspondence\\_sector/](http://missia.org.ua/today/correspondence_sector/) (дата звернення: 11.11.2019).
6. Історія. *Сайт Харківської духовної семінарії Іонна Богослова*. URL : <http://seminary.kharkov.ua/history.html> (дата звернення: 10.11.2019).
7. Лекції по предмету «Педагогіка і психологія». Конспекты и материалы для студентов ХДС. 4-й класс. *Сайт Харківської духовної семінарії Іонна Богослова*. URL : <http://seminary.kharkov.ua/4-class.html> (дата звернення: 10.11.2019).
8. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра РДС. *Офіційний вебсайт Рівненської духовної семінарії*. URL : <http://seminaria.rv.ua/2018/02/16/osvitno-profesijna-programa-pidgotovki-bakalavra-rds/> (дата звернення: 12.11.2019).
9. Пастырське богослов'я. Сектор заочного навчання. Програми для СЗН. 3-й клас. *Сайт Почаївської духовної семінарії*. URL : <http://pdsem.mrezha.net/szn/programs/3klas/Pastyrskoe%20bohoslov.docx> (дата звернення: 10.11.2019).
10. Педагогіка. Сектор заочного навчання. Програми для СЗН. 1-й клас. *Сайт Почаївської духовної семінарії*. URL : <http://pdsem.mrezha.net/szn/programs/1klas/Pedahohika.docx> (дата звернення: 10.11.2019).
11. Светличный Н. Слушатели богословско-педагогических курсов уже преподают в воскресных школах. *Харьковские епархиальные ведомости*. 2015. № 12(259). С. 9.
12. Семінарії. *Українська православна церква* : офіційний вебсайт. URL : <http://orthodox.org.ua/category/1248/list> (дата звернення: 10.11.2019).
13. Сурова Л. В. Методика православної педагогіки. Конспекты и материалы для студентов ХДС. 4-й класс. *Сайт Харківської духовної семінарії Іонна Богослова*. URL : <http://seminary.kharkov.ua/4-class.html> (дата звернення: 11.11.2019).
14. Твердохліб Т. С. Навчання педагогіки у освітніх закладах Православної церкви: погляди педагогів і релігійних діячів (1867–1884 рр.). *Освітологічний дискурс*. 2018а. Вип. 1–2(20–21). С. 26–37. DOI : <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.1-2.52613> (дата звернення: 10.11.2019).
15. Твердохліб Т. С. Педагогічна практика в середніх освітніх закладах Православної церкви в останній чверті XIX століття (на матеріалах українських губерній). *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2018б. № 3.(89). С. 205–225.
16. Твердохліб Т. С. Питання розвитку педагогічної освіти на сторінках вітчизняної духовної періодики (середина 80-х – перша половина 90-х рр. XIX ст.). *Педагогічний дискурс*. 2018с. Вип. 24. С. 29–35. URL : <http://ojs.kgpa.km.ua/index.php/peddiscourse/article/view/163> (дата звернення: 12.11.2019).

17. Твердохліб Т. С. Теоретична підготовка учнів духовних семінарій до педагогічної діяльності в останній чверті XIX століття (на матеріалах українських губерній). *Теорія та методика навчання та виховання*. 2018d. Вип. 45. С. 171–186. DOI : <https://doi.org/10.5281/zenodo.2620861> (дата звернення: 10.11.2019).
18. Темы сочинений: 2-е полугодие (весенняя сессия) 2018–2019 уч. г. *Сайт Харківської духовної семінарії Іонна Богослова*. URL : <http://seminary.kharkov.ua/zaochnyu-sector.html> (дата звернення: 10.11.2019).
19. Учебно-годовая и летняя практика. *Сайт Полтавської місіонерської духовної семінарії*. URL : [http://missia.org.ua/studies/educational\\_process/](http://missia.org.ua/studies/educational_process/) (дата звернення: 01.12.2019).
20. Tverdokhlib T. Kyiv Theological Academy in 1869–1884. An Attempt to Combine Theological and Pedagogical Education. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Theologia Orthodoxa*, 2019. № 64(1). P. 111–132. DOI : <https://doi.org/10.24193/subbto.2019.1.08>. (дата звернення: 11.11.2019).

## REFERENCES

1. Veniamin (Milov). Pastyrskoe bogoslovie s asketikoj. Konspekty i materialy dlya studentov HDS. 3 klass [Pastoral Theology with Asceticism. Lecture Notes and Materials for Students of KhTS. Grade 3]. (n.d.). *seminary.kharkov.ua*. Retrieved from <http://seminary.kharkov.ua/3-class.html> [in Russian].
2. Homilytyka. Sektor zaочноho navchannia. Prohramy dlia SZN. 4 klas [Homiletics. Part-Time Learning Sector. Programms for PtLS. Grade 4]. (n.d.). *pdsem.mrezha.net*. Retrieved from <http://pdsem.mrezha.net/szn/programs/4klas/Homilytyka.doc> [in Ukrainian].
3. Ekzamenatsiini bilety dlia studentiv zaочноho viddilennia VDS. 3-y kurs zaочноho sektoru VDS [Examination Cards for Students of Part-Time Department of VTS. 3d year of Part-Time Sector of VTS]. (n.d.). *vds.church.ua*. Retrieved from <https://vds.church.ua/ekzamenacijni-bileti/> [in Ukrainian].
4. Zahalni vidomosti. Upravlinnia dukhovnoi osvity i bohoslavskoi nauky [General Information. Department of Ecclesiastical Education and Theological Science]. (n.d.). *osvita.pomisna.info*. Retrieved from <https://osvita.pomisna.info/pro-upravlinnia.html> [in Ukrainian].
5. Zaочnyj sektor. Grafik sdachi pismennyh rabot studentami bogoslovsko-missionerskogo otdeleniya i otdeleniya regentov-psalomshikov sektora zaочnogo obucheniya [Part-Time Sector. Schedule of Written Works Submission for Students of Theological-Missionary Department and Chanter-Psalms Reader Department of Part-Time Learning Sector]. (n.d.). *missia.org.ua*. Retrieved from [http://missia.org.ua/today/correspondence\\_sector/](http://missia.org.ua/today/correspondence_sector/) [in Russian].
6. Istoriya [History]. (n.d.). *seminary.kharkov.ua*. Retrieved from <http://seminary.kharkov.ua/history.html> [in Russian].
7. Lekcii po predmetu "Pedagogika i psihologiya" Konspekty i materialy dlya studentov HDS. 4 klass [Lectures on "Pedagogy and Psychology" Lecture Notes and Materials for Students of KhTS. Grade 4]. (n.d.). *seminary.kharkov.ua*. Retrieved from <http://seminary.kharkov.ua/4-class.html> [in Russian].
8. Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky bakalavra RDS [Educational and Professional Program of Training PTS Bachelor РДС]. (n.d.). *seminaria.rv.ua*. Retrieved from <http://seminaria.rv.ua/2018/02/16/osvitno-profesijna-programa-pidgotovki-bakalavra-rds/> [in Ukrainian].
9. Pastyrskie bohoslavia. Sektor zaочноho navchannia. Prohramy dlia SZN. 3 klas [Pastoral Theology. Part-Time Learning Sector Programms for PtLS. Grade 3]. (n.d.). *pdsem.mrezha.net*. Retrieved from <http://pdsem.mrezha.net/szn/programs/3klas/Pastyrskie%20bohoslav.docx> [in Ukrainian].
10. Pedahohika. Sektor zaочноho navchannia. Prohramy dlia SZN. 1 klas [Pedagogy. Part-Time Learning Sector. Programms for PtLS. Grade 1]. (n.d.). *pdsem.mrezha.net*. Retrieved from <http://pdsem.mrezha.net/szn/programs/1klas/Pedahohika.docx> [in Ukrainian].
11. Svetlichnyj N. (2015). Slushateli bogoslovsko-pedagogicheskikh kursov uzhe prepodayut v voskresnyh shkolah [Students of theology and pedagogical courses are already teaching in Sunday schools]. *Harkovskie eparhialnye vedomosti – Kharkov Diocesan Statements*, 12 (259), 9 [in Russian].
12. Seminarii [Seminaries.]. (n.d.). *orthodox.org.ua*. Retrieved from <http://orthodox.org.ua/category/1248/list> [in Ukrainian].
13. Surova L. V. Metodika pravoslavnoj pedagogiki. Konspekty i materialy dlya studentov HDS. 4 klass [Methodology of Orthodox Pedagogy. Lecture Notes and Materials for Students of KhTS. Grade 4]. (n.d.). *seminary.kharkov.ua*. Retrieved from <http://seminary.kharkov.ua/4-class.html> [in Russian].
14. Tverdokhlib T. S. (2018a). Navchannia pedahohiky u osvitynikh zakladakh Pravoslavnoi Tserkvy: pohliady pedahohiv i relihiinykh diiachiv (1867-1884 rr.) [Teaching Pedagogy in Educational Institutions of the Orthodox Church: Views of Educators and Religious Figures (1867-1884)]. *Osvitohichnyi dyskurs – Educological Discourse*, 1-2 (20-21), 26-37. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.1-2.52613> [in Ukrainian].
15. Tverdokhlib T. S. (2018b). Pedahohichna praktyka v serednikh osvitynikh zakladakh Pravoslavnoi Tserkvy v ostannii chverti XIX stolittia (na materialakh ukrainskykh hubernii) [Pedagogical Practice in the Secondary Educational Institutions of the Orthodox Church in the Last Quarter of the 19th Century (on the Materials of the Ukrainian Provinces)]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu – Humanization of the Educational Process*, 3 (89), 205-225 [in Ukrainian].
16. Tverdokhlib T. S. (2018c). Pytannia rozvytku pedahohichnoi osvity na storinkakh vitchyznianoj dukhovnoi periodyky (seredyna 80-kh – persha polovyna 90-kh rr. XIX st.) [Issues of the Development of Pedagogical Education on the Pages of Domestic Ecclesiastical Periodicals (Mid-80s - the First Half of 90s of the Nineteenth Century)]. *Pedahohichnyi dyskurs – Pedagogical Discourse*, 24, 29-35. Retrieved from <http://ojs.kgpa.km.ua/index.php/peddiscourse/article/view/163> [in Ukrainian].

17. Tverdokhlib T. S. (2018d). Teoretychna pidhotovka uchniv dukhovnykh seminarii do pedahohichnoi diialnosti v ostannii chverti KhIKh stolittia (na materialakh ukrainskykh hubernii) [Theoretical Training of the Students of Theological Seminaries to Pedagogical Activity in the Last Quarter of the 19th Century (on the Materials of the Ukrainian Provinces)]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and Methodology of Teaching and Upbringing*, 45, 171-186. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.2620861> [in Ukrainian].

18. Temy sochinenij: 2-e polugodie (vesennyaya sessiya) 2018-2019 uch.g. [Composition Topics: 2<sup>nd</sup> term (spring session) 2018-2019 acad.year]. (n.d.). *seminary.kharkov.ua*. Retrieved from <http://seminary.kharkov.ua/zaochny-sector.html> [in Russian].

19. Uchebno-godichnaya i letnyaya praktika [Academic year and Summer Practice]. (n.d.). *missia.org.ua*. Retrieved from [http://missia.org.ua/studies/educational\\_process/](http://missia.org.ua/studies/educational_process/) [in Russian].

20. Tverdokhlib T. (2019). Kyiv Theological Academy in 1869-1884. An Attempt to Combine Theological and Pedagogical Education. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai Theologia Orthodoxa*, 64 (1), 111-132. DOI: <https://doi.org/10.24193/subbto.2019.1.08> [in English].

УДК 374.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208778>**Катерина РОМАНЬКОВА,***orcid.org/0000-0003-0367-568X**аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти  
Центральноукраїнського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка  
(Кропивницький, Україна) [geograf.kat@gmail.com](mailto:geograf.kat@gmail.com)*

## ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ ШЛЯХОМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

У статті узагальнено теоретичні положення щодо сутності понять «професійна компетентність», «самоосвіта», «саморозвиток», «науково-дослідна діяльність». Професійна компетентність розглядається як інтегрована властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих для вчителя якостей, має високий рівень науково-теоретичної і практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в процесі педагогічного співробітництва на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів. Сьогодні значна увага приділяється орієнтації на результати освіти, на реалізацію системно-діяльнісного підходу в освіті, на розвиток особистості учнів, на цілеспрямовану організацію навчального середовища. У зв'язку із цим змінюються кваліфікаційні вимоги і кваліфікаційні характеристики вчителів. Центральне місце в них займають професійні педагогічні компетенції. Відбувається принципова зміна змісту трудової діяльності вчителя. Підвищення компетентності, професіоналізму вчителя – одна з найважливіших умов підвищення якості освіти.

Самоосвіта розглядається як необхідна умова особистісного і професійного саморозвитку педагога. Визначено його значення для професії вчителя. Відзначено, що особливість педагогічного розуміння самоосвіти полягає у розгляді його як процесу, що вимагає спеціального педагогічного забезпечення; процесу, що не виникає стихійно, а лише в результаті спеціально організованого педагогічного впливу.

Організація науково-дослідної роботи учнів розглядається як ще один спосіб саморозвитку та самоосвітньої діяльності вчителя. Під дослідницькою діяльністю учнів у сучасному освітньому просторі розуміється така організаційна форма навчально-виховних роботи, яка пов'язана передусім із рішенням учнями творчих і дослідницьких завдань зі заздалегідь невідомим результатом у різних сферах науки, техніки, мистецтва й яка передбачає наявність основних етапів, характерних для науково-дослідницької діяльності. Дослідницька діяльність учнів розуміється як процес спільної діяльності учня і педагога.

**Ключові слова:** професійна компетентність, самоосвіта, саморозвиток, самоосвіта, науково-дослідна діяльність.

**Katerina ROMANKOVA,***orcid.org/0000-0003-0367-568X**Graduate Student of the Department of Pedagogy and Education Management  
of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian  
State Pedagogical University  
(Kropyvnytskyi, Ukraine) [geograf.kat@gmail.com](mailto:geograf.kat@gmail.com)*

## PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF PEDAGOGUES BY THE ORGANIZATION OF SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITIES

The article summarizes theoretical positions concerning the essence of the concept "professional competence", "self-awareness", "self-development", "science-based knowledge". Professional competence, which is regarded as an integrated characteristic of a personality, with a complex of professionally important qualities of teachers, has a high level of scientific, theoretical and practical training for creative teaching and effective interaction with students in the process of pedagogical cooperation on the basis of introduction of modern technologies to achieve high results. To date, considerable attention is paid to the focus on the results of education, the implementation of a systematic – activity approach in education, the development of students' personality, the purposeful organization of the learning environment. In this regard, the qualification requirements and qualifications of teachers are changing. Central to them occupy professional pedagogical competences. There is a fundamental change in the content of the teacher's work. Improving the competence and professionalism of a teacher is one of the most important conditions for improving the quality of education.

Self-education is considered as a necessary condition for the personal and professional self-development of the teacher; its importance for the pedagogical profession is defined. It is noted that the peculiarity of the pedagogical understanding of self-education consists in considering it as a process requiring special pedagogical support; a

*process that does not occur spontaneously, in a natural way, but only as a result of a specially organized pedagogical influence.*

*Organizing student research is seen as another way of teacher self-development and self-education. The research activity of students in the modern educational space is understood as an organizational form of educational work, which is associated, above all, with the decision of students creative and research tasks with a previously unknown result in various fields of science, technology, art, and which involves the presence the main stages characteristic of research activities. Students' research activity is understood as the process of joint activity of the student and teacher.*

**Key words:** professional competence, self-education, self-development, self-education, research activity.

**Постановка проблеми.** Соціальні зміни сьогодні позначили контури нової освітньої парадигми, суть якої полягає у тому, що основний акцент у роботі педагога з позиції функціонального виконавця зміщений на розвиток творчих аспектів педагогічної праці та вдосконалення всієї його діяльності.

У зв'язку із цим сьогодні організація освітнього процесу в загальноосвітній школі неможлива без професійного саморозвитку педагога, що передбачає й одна з компетенцій (здатність здійснювати професійний та особистий саморозвиток, проектувати подальші освітні маршрути і професійну кар'єру), освоєваних у рамках програми педагогічної освіти.

**Аналіз досліджень.** Професійну компетентність педагогічних кадрів досліджують Г. Ю. Сорокіна, П. М. Щербань, В. Г. Кремень та ін. У вітчизняній та закордонній педагогіці приділяється велика увага питанням самоосвіти, самоактуалізації, самовдосконалення майбутніх педагогів (І. А. Зязюн, О. Б. Кисельова, Л. М. Кобильнік, В. П. Шпак та ін.), проте проблема самоосвітньої діяльності вчителів залишається малодослідженою.

Загалом проблема самоосвіти вчителя є багатогранною. Ці питання відображено у класичній педагогіці (Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський). Питання професійної самоосвіти, самоосвіти молодого вчителя як умова вдосконалення його професійної діяльності розкрито Б. П. Зязюном, Д. А. Казихановою, І. Л. Наумченко.

**Мета статті** – дослідити управління процесом професійного саморозвитку вчителів шляхом організації дослідницької діяльності учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний учитель у рамках свого професійного саморозвитку використовує традиційні способи підвищення рівня своєї компетенції: переймає досвід інших фахівців, читає методичну літературу в рамках своєї проблематики, відвідує методичні семінари і конференції, проходить курси підвищення кваліфікації, планує атестацію, освоює нові форми роботи, але сьогодні цього недостатньо.

Сучасне суспільство потребує педагога, готового до активної участі в інноваційних процесах,

здатного до сприйняття нових ідей, готового компетентно вирішувати наявні та постійно виникаючі професійні завдання.

Робота вчителя-предметника передбачає активне включення у загальну систему освітнього простору, що сьогодні неможливо без залучення в науково-дослідницьку діяльність, котра сприяє вдосконаленню професійних навичок і вмій та створює умови для саморозвитку та самоосвіти. Даний аспект також знаходить своє відображення в одній із професійних компетенцій, пов'язаних зі здатністю керувати дослідницькою роботою учнів у рамках освоєння програми педагогічної освіти.

Дослідницька діяльність учителя сучасної загальноосвітньої школи є основним елементом педагогічної творчості, джерелом його викладацького статусу, показником відповідальності, здібностей і таланту й повинна знаходити своє відображення в перших наукових кроках учнів.

Рівень організації дослідницької діяльності учня є основним показником того, наскільки вчитель сам компетентний у предметно-дослідницькій частині та володіє технологіями її проведення. Регулярно організовуючи науково-дослідницьку діяльність учнів, педагог змушений удосконалювати й власні навички самоосвітньої діяльності.

Самовдосконалення йде переважно за рахунок оволодіння методикою і технологією діяльності, ніж за рахунок розвитку в собі певних якостей особистості. Самоосвіта буде мати результат в тому разі, якщо педагог володіє способами самопізнання і самоаналізу власного педагогічного досвіду, розуміє як позитивні, так і негативні моменти своєї педагогічної діяльності, визнає свою недосконалість, отже, є відкритим для змін. Процеси особистісного і професійного розвитку взаємопов'язані в усіх компонентах, що дає можливість говорити про особистісно-професійний розвиток людини. Розвиток людини як професіонала невіддільний від його розвитку як особистості, особистість і професіонал знаходяться в діалогічному взаємозв'язку, зумовленому взаємовпливом особистості й діяльності.

Проблема професійно-особистісного становлення розглянута з позиції того, що «основний внутрішній механізм розвитку особистості поля-

гає у свідомій, якісній зміні самого себе. Розвиток позитивного ставлення до себе розглядається як особистісний ресурс професійного успіху сучасного педагога». «Значущим способом підвищення до себе уваги є сьогодні активна участь у житті професійного співтовариства, професійних конкурсах, творчих об'єднаннях, соціально значущих проєктах, досягнення соціального визнання результатів діяльності». «За допомогою такої активності педагог отримує можливість вийти за рамки програмної діяльності, розширити можливості персоналізації й отримати соціальний доказ своєї спроможності і компетентності». «Професійна діяльність педагога занурена в контекст інноваційного освітнього середовища, що вимагає від її суб'єкта підвищеного рівня розвитку здатності до особистісного та професійного росту» (Марченко, 2017).

Упровадження в сучасну освіту ідей особистісно-орієнтованого підходу поставило проблему не тільки підготовки педагогів до реалізації цих ідей, а й переорієнтації самих педагогів із дисциплінарної на особистісну модель взаємодії з дітьми. Тільки за цієї умови можливо впровадити, хоча б у мінімальному ступені, нові технології навчання і виховання, орієнтовані на саморозвиток усіх учасників педагогічного процесу.

Професійний саморозвиток може йти за напрямками самоствердження, самовдосконалення і самоактуалізації. Педагог утверджується у професійній сфері з різних мотивів: прагнення відповідати деякому «ідеальному» образу вчителя; бути не гірше за інших; бути на рівні вимог адміністрації та керівництва; заздрість до інших, так званих «улюбленців» директора, та ін. Ці мотиви можуть стимулювати роботу над собою, але частіше за все задовольняються за допомогою використання різних маніпулятивних технік. У ході маніпулювання досягається одностороння вигода шляхом прихованого впливу і переслідування власних цілей, про які протилежна сторона не знає, причому створюється ілюзія незалежності, «піклування про справу», прагнення слідувати вищим інтересам.

Професійна самосвідомість – це усвідомлення себе як професіонала, своїх особистісних особливостей, що виявляються в діяльності і спілкуванні. Вона має свою специфічну структуру, характеризується особливостями самооцінювання і саморегулювання. Найявністю позитивної Я-концепції у педагога є неодмінною умовою взаємодії з учнями та формування у них оптимальної Я-концепції, впевненості в собі. Професійне самопізнання виникає в результаті відповідної мотивації, роз-

гортається в системах: Я – Інші, Я – Я, Я – Вище Я. «Засобами самопізнання виступають: аналіз педагогом власної діяльності, порівняння себе з деякою «ідеальною» моделлю педагога, оцінка особистості педагога та його діяльності іншими людьми, заняття на курсах підвищення кваліфікації, самоосвіта» (Клочко, 2005: 266–273).

Професійний розвиток спонукається відповідними мотивами і може йти шляхом самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізації. Існують дві моделі професійного саморозвитку: адаптації та професійного розвитку. Співвідношення рівня самоприйняття і тенденції до самовдосконалення дають змогу виділити чотири типи педагогів: самоактуалізований, самодостатній, самостверджуючий і внутрішньоконфліктний. «Існують зовнішні і внутрішні бар'єри саморозвитку, зумовлені як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами» (Митина, 1998: 114).

У сучасних стандартах освіти відбувається зміщення акцентів від керівництва розвитком учнів до допомоги їх саморозвитку. Нове значення отримує питання щодо образу людини, якому «служить» система освіти. Учень освітнього закладу мислить, як особистість, котра продовжує своє становлення і здатна самостійно управляти цим становленням, тобто здійснювати саморозвиток.

Особливу увагу в сучасній педагогічній науці приділено проблемам взаємодії таких чинників, як умови середовища й особистісні передумови, які визначають здійснення саморозвитку з можливостями організації підтримуючого середовища, спрямованої на саморозвиток особистості. Предметом інтересу педагогів-дослідників є саморозвиток в освітньому просторі. Ними піднімаються питання ролі саморозвитку в навчанні і вихованні, співвідношення саморозвитку із самоосвітою, самовихованням учнів.

Вихідні ідеї саморозвитку ми знаходимо в працях класиків педагогічної думки. Я. А. Коменський, створюючи, згідно з духом Просвітництва, проєкт дидактичної машини, до умов її функціонування включив: «1) твердо встановлені цілі; 2) засоби, точно пристосовані для досягнення цих цілей; 3) тверді правила, як користуватися цими засобами, щоб було неможливо не досягти цієї мети» (Пискунов та ін., 1982: 276).

Як строго встановлені цілі мислитель бачив, знову ж відповідно до ідеалів Просвітництва, виховання в учня людської сутності. Школа задумувалася Коменським як майстерня гуманності, звідки дитина повинна вийти людиною: «Людиною, – кажу я, – тобто істинним образом Бога,

істинним паном речей, справжнім паном самого себе і своїх справ» (Пискунов та ін., 1982: 343).

Далі в історії педагогіки тема саморозвитку в процесі навчання була акцентована Г. Песталоцці, який спирався в дидактиці на внутрішню природу дитини. Найважливіша ідея, яка прозвучала в працях Г. Песталоцці, стосується потреби в саморозвитку. Педагог стверджував, що розвиток відбувається за рахунок внутрішніх інтересів самої дитини. Він сформулював ідеї, які досі затребувані в дидактиці: якщо вірити в наявність самодіяльних внутрішніх сил людської природи, людської психіки й особистості, то педагог отримує потужну опору для роботи. Він не штовхає учня вперед, а використовує його енергоємну потребу в розвитку (Біограф. розповіді, 1997: 396–500).

Таким чином, технології саморозвитку не суперечать, а розширюють і доповнюють технології, орієнтовані на розвиток особистості, йде зміщення акцентів на користь самопобудови особистості, якій необхідно створити для цього умови за рахунок залучення самокерованого механізму індивіда і розширення сфер життєдіяльності за актуалізації не тільки пізнавальної мотивації, а й мотивації саморозвитку в усіх її формах та видах. Проте такий підхід вимагає переосмислення не тільки традиційних способів і методів «керівництва» людини.

Проблема управління професійним саморозвитком педагогів знаходить своє відображення, починаючи з рівня державної влади. Це передбачає впровадження системи моральних і матеріальних стимулів підтримки вчителів (у т. ч. конкурсного руху), введення нового порядку атестації педагогічних і управлінських кадрів, здійснення модернізації педагогічної освіти, системи підвищення кваліфікації, включаючи організацію стажувань на базі шкіл, що реалізували свої інноваційні програми. Реалізується державна програма з підвищення рівня заробітної плати вчителів, прийнято і набрали чинності нові стандарти педагогічної освіти, кваліфікаційні характеристики працівників освіти, новий порядок атестації педагогічних працівників.

Для забезпечення участі педагога в процесі особистісного професійного розвитку адміністрації освітнього закладу необхідно:

– створювати необхідні умови для мотивації безперервного самовдосконалення;

– виявляти особисті та професійні потреби педагогів: зрозуміти, чим вони зумовлені, що може впливати на їх розвиток і хто повинен робити це;

– надавати всіляку допомогу у визначенні своїх цілей;

– визначати, які базові показники здатні свідчити про якість підвищення кваліфікації конкретним викладачем;

– створювати умови найбільш комфортного режиму задоволення педагогом своїх потреб у саморозвитку (Костенко, 2004: 20).

Управління процесом професійного розвитку педагогів, як і будь-який інший управлінський процес, повинен включати в себе всі основні стадії й етапи управлінського циклу (рис. 1).

Управління професійним саморозвитком педагога орієнтоване, по-перше, на інтереси і потреби педагога (інновації, нововведення, авторські програми, результативні педагогічні технології, програми професійного саморозвитку); по-друге, на інтереси педагогічної спільноти (передовий педагогічний досвід); по-третє, на інтереси соціуму (концепція розвитку освіти, програма модернізації, інструктивно-методичні листи).

Під дослідницькою діяльністю учнів у сучасному освітньому просторі розуміється така організаційна форма навчально-виховної роботи, яка пов'язана, перш за все, з рішенням учнями творчих і дослідницьких завдань зі задалегідь невідомим результатом у різних сферах науки, техніки, мистецтва й яка передбачає наявність основних етапів, характерних для науково-дослідницької діяльності. Дослідницька діяльність учнів розуміється як процес спільної діяльності учня і педагога. Дослідницька діяльність будується на важливих сучасних дидактичних принципах навчання, таких як:



Рис. 1. Етапи управлінського циклу

– *принцип науковості* – вимагає, щоб зміст як один з основних складників навчання знайомив учнів з об'єктивними науковими знаннями, фактами, теоріями, законами, а також відобразив сучасний стан різних наук;

– *принцип зв'язку навчання з практикою* – вимагає, щоб процес навчання надавав стимулюючий вплив на учнів у ході використання отриманих знань для вирішення практичних завдань, аналізу та перетворення навколишньої дійсності, змушуючи виробляти власні погляди;

– *принцип свідомості й активності учнів у навчанні*, в основі якого лежить постулат, що навчання ефективно тільки тоді, коли учні не просто проявляють пізнавальну активність, а й є суб'єктами діяльності.

Роль педагога в дослідному навчанні істотно відрізняється від тієї, яка відводиться йому в навчанні традиційному, де основу становлять переважно репродуктивні методи навчання. Як відомо, у традиційній освітній практиці основна функція педагога полягає у трансляції інформації – викладанні, у дослідницькому ж навчанні ця функція повинна відходити на другий план. Педагог за такого навчання повинен перетворитися на консультанта, помічника для початківця-дослідника. Також в умовах дослідного навчання педагог для учня стає зразком для творчої діяльності, тим, у кого можна і потрібно вчитися дослідницькому підходу, що істотно, своєю чергою, змінює змістовне наповнення всього процесу підготовки педагога до занять і вимагає від нього, крім гарної загальної та предметної ерудиції, вміння передавати дані відомості дітям, бути здатним не тільки самому вести дослідницький пошук, а й спрямо-

увати ці пошуки в потрібне русло, а найважливіше – вміти заражати цим інших людей. Педагог, який працює в руслі ідей дослідного навчання, може навчити дитину навіть того, чого не вмів сам. Це твердження тільки на перший погляд може здатися парадоксальним. Перебуваючи в умовах, коли нове знання не транслюється, а видобувається з першоджерела, педагог не зобов'язаний та й не може завжди знати відповіді на всі питання, але у нього має бути вироблено вміння досліджувати різні проблеми і, таким чином, знаходити відповіді на будь-які питання, й у подальшому він повинен навчити цьому і своїх учнів.

**Висновки.** Сучасний учитель – це найважливіша фігура в організації педагогічного процесу, оскільки від його професійної придатності, педагогічної майстерності, творчості, готовності до інноваційної діяльності безпосередньо залежить ефективність педагогічної системи. Найважливіша і найголовніша функція сучасного вчителя полягає в управлінні процесом навчання, виховання і розвитку особистості учня (розвитку функціональної грамотності). Особливої значущості сьогодні все частіше набуває саме організація дослідницької діяльності, оскільки вона є чинником саморозвитку, самовизначення, а також робить істотний вплив на особистісне і професійне становлення сучасних школярів.

Таким чином, під професійним саморозвитком ми розуміємо багатокомпонентний особистісно та професійно значимий процес, який сприяє формуванню індивідуального стилю професійної діяльності, що допомагає осмисленню передового досвіду і власної самостійної діяльності, а також є засобом самопізнання та самовдосконалення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Марченко І. А. Основні вимоги до професійної компетентності вчителів початкових класів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. URL : <http://innovac-koippo.edukit.kr.ua>.
2. Ключко А. О. Самоосвітня діяльність вчителя як педагогічна проблема. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. 2005. Вип. 36. С. 266–273.
3. Митина Л. М. Психологія професійного розвитку учителя. Москва : Флінта, 1998. 200 с.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / под ред. А. Пискунова и др. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. 576 с.
5. Песковский М. Л. Барон Николай Корф. Его жизнь и общественная деятельность. *Песталоцци. Новиков. Карзин. Ушинский. Корф: биографические повествования*. Челябинск : Урал, 1997. С. 396–500.
6. Костенко М. А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2004. 20 с.

#### REFERENCES

1. Marchenko I.A. Osnovni vumogu do profesinoin kompetentnosti vchuteliv pochatkovux klasiv u pedagogichnii spadcheni V.O. Sukhomlunckogo [Basic requirements to the professional competence of elementary school teachers in the pedagogical heritage of VO Sukhomlinsky]. URL : [<http://innovac-koippo.edukit.kr.ua>] [in Ukraine].
2. Klochko A.O. Samoosvitna dialnist vchutela yik pedagogichna problema [Teacher's self-educational activity as a pedagogical problem] // *Pedagogika i psichologiyi formyvannyi tvorchoi osobustosti: problemy i poshuky*. – Kyiv-Zaporizhzhyy, 2005. – Vyp. 36.– 266–273 [in Ukraine].



3. Mitina L.M. Psihologiy profesionalnogo razvitiy uchitelei [Psychology of teacher's professional development] – M.: Flinta, Moskovskiy psihologo-sozalnyi institut, 1998. – 200 [in Russian].
4. Komenskiy Y.A. Izbranyi pedagogicheskii sochineniy [Selected pedagogical works] – M. : Pelagika, 1982. – T. 2. – 576 [in Russian].
5. Peskovskiy M.L. Baron Nikolai Korf. Ego zhuzn i obchestvenay deytelnost [Baron Nikolai Korf. His life and social activities]. – Pestalozzi. Novikov.Karazin. Uchunskii. Korf: Biograficheskie povestvovanie– Chelyibinsk: Ural, 1997. – 396–500 [in Russian].
6. Kostenko M.A. Pedagogichni ymovu profesino-tvorchogo samorozvutky maibytynogo vchutelyi [Pedagogical conditions for the future teacher's professional and creative self-development]: avtoreferat dusertazii Harkivskui dergavnui pedagogichnui yniversitet imeni G.S. Skovorodu. Harkiv, 2004. 20 [in Ukraine].

УДК 811.161.2'373'38  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208779>

**Тетяна РУДЮК,**

*orcid.org/0000-0002-3679-5648*

кандидат філологічних наук, докторант кафедри стилістики  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,  
доцент кафедри української мови та методики її навчання  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) *Swirid@i.ua*

## ВИВЧЕННЯ РОДИННОЇ ЛЕКСИКИ В ПОЕТИЧНІЙ СПАДЩИНІ КОБЗАРЯ (КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ)

*У статті здійснено теоретичний аналіз сучасних напрацювань щодо поетичної спадщини Т. Г. Шевченка в аспекті досліджуваної проблеми. Побудовано послідовну схему для підтримки процесу вивчення родинних лексем у контексті творчості Кобзаря. Розглянуто особливості впровадження методики комунікативно-діяльнісного підходу під час опрацювання досліджуваних одиниць. Запроваджено систему вправ у руслі розробленої методичної моделі та фрагментів відповідних видів діяльності й форм комунікації, які сприятимуть формуванню родинної лексичної компетенції старшокласників на уроках української мови. Наприклад, розроблено схему практичної реалізації роботи з різними видами словників та систему застосування довільних форм візуалізації навчального матеріалу в руслі самостійної підготовки індивідуальних проєктів.*

*Серед умов, які забезпечували результативність комунікативно-діяльнісного підходу до вивчення родинної лексики в поетичній спадщині Кобзаря, визначено необхідність певного алгоритму дій, як-от: до, перед, безпосередньо, та після виконання вправ. Етап саморефлексії взаємопов'язано з мовним матеріалом та власними креативними міркуваннями. Звернено увагу на обговорення та виділення відповідних семантичних груп родинної лексики й варіантів їхньої інтерпретації в певних життєвих ситуаціях. Запропоновано творчий погляд на застосування елементів сучасних ІТ у контексті вивчення родинної лексики Кобзаря на засадах комунікативно-діяльнісного підходу.*

*Зроблено висновки про перспективність досліджень із указаної проблематики та актуальність подальших методичних розвідок для розбудови й зміцнення української державності, існування єдиної та неподільної української родини.*

**Ключові слова:** *родинна лексика, комунікація, комунікативно-діяльнісний підхід, лексична родинна компетентність.*

**Tetiana RUDIUK,**

*orcid.org/0000-0002-3679-5648*

Candidate of Philological Sciences, Doctoral Student of the Department of Stylistics  
National Drahomanov Pedagogical University Associate Professor at the Department  
of Ukrainian Language and Teaching Methodology Mykola Hohol Nizhyn State University  
(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) *Swirid@i.ua*

## STUDY OF FAMILY VOCABULARY IN KOBZAR'S POETIC HERITAGE (COMMUNICATIVE ACTIVITY ASPECT)

*The theoretical analysis of modern developments about T.H. Shevchenko's poetic heritage in the aspect of the studied problem is made in the article. The consistent scheme has been constructed to support the process of studying family tokens in the context of Kobzar's work. The peculiarities of implementation the method of communication and activity approach during the study of the investigated units are considered. The system of exercises in line with the developed methodical model and fragments of relevant types of activities and communicational forms were introduced, which help to form the family lexical competence of high school students in the Ukrainian lessons. For example, the scheme of practical implementation of activities with different types of dictionaries and the system of application the arbitrary forms of visualization educational material for independent preparation individual projects were developed.*

*Among the conditions that ensured the effectiveness of the communicative-activity approach during the study of family vocabulary in the poetic heritage of Kobzar it was identified the need for a certain algorithm of actions, such as: before, directly, and after performing the exercises. The self-reflection stage is interrelated with the linguistic material and own creative considerations. The attention has been paid to discussing and highlighting relevant semantic groups of family vocabulary and ways of interpreting them in certain life situations. It was offered to use the elements of modern IT in the context of creative research the Kobzar family vocabulary on the basis of communicative activity approach.*

*The conclusions were made about the prospect of research on these issues and the relevance of further methodological investigations in order to build and strengthen Ukrainian statehood, the existence of the single and indivisible Ukrainian family.*

**Key words:** *family vocabulary, communication, communicative activity approach, lexical family competence.*

**Постановка проблеми.** Від найдавніших часів наші предки мали міцні сімейні традиції, повсякчас виховували ввічливе та шанобливе ставлення до родоvodu. Утім, сучасний ритм життя стає причиною втрати заданих тенденцій, не сприяючи належному родинному вихованню та розбудові української державності.

У рамках проекту Нової української школи та навчальних програм профільного й стандартного рівнів варто говорити про необхідність запровадження методичної підтримки з розвитку процесів раннього усвідомлення значущості родинних номінацій, особливостей їхнього уживання та впливу на специфіку родинної взаємодії в контексті досліджуваної проблеми. Вважаємо, що кожен старшокласник має якомога раніше досягнути ваги й специфіку функціонування вказаних одиниць як в історичному, так і сучасному ракурсі, бути компетентним користувачем у широкому діапазоні подібних номінацій.

**Аналіз досліджень.** Т. Г. Шевченко ніколи не виходив зі свого народу, був органічний до інтимності в ньому: український народ для нього – це батьки і матері, діди й прадіди, брати й сестри, діти й онуки, скрізь свої люди, справедливо зауважує Л. І. Мацько (Мацько, 2009: 179). Поряд із родинною лексикою констатуємо мовні етикетні формули, які, на думку дослідниці, засвідчують ключову роль найпершого інституту соціалізації для становлення української нації та сім'ї.

Суголосні зі спостереженнями А. К. Мойсієнка про здатність досвіду слова виявлятися в поєднаності співвідносних одиниць на основі родової характеристики, існувати в інтимізуючому ряді на позначення родинної ідилії як-от: «дід» – «внуча» – «мати» – «дитя» (Мойсієнко, 2013: 20, 174).

І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило та О. С. Скорик указують на необхідність читання художньої літератури, спілкування з дорослими для збагачення словника учнів (Олійник та ін., 1979: 106). У руслі вищезазначеного констатуємо, що необхідність закономірних алгоритмічних спостережень взаємозв'язку між художнім контекстом і мовним матеріалом у навчальному процесі є вкрай необхідним явищем. Такі функціональні дослідження родинних лексичних номінацій – один із перспективних шляхів розвитку нашої держави, оскільки найменшим її складником є сім'я.

**Мета статті** – розробити методику вивчення функціонально-семантичного та етносимволічного навантаження родинної лексики в поетичній спадщині Кобзаря на засадах комунікативно-діяльнісного підходу.

**Виклад основного матеріалу.** Твори Т. Г. Шевченка містять багатий потенціал для дослідження особливостей взаємодії в українській сім'ї через призму етносимволічного та семантичного контекстів, варіантів зменшено-пестливих форм, тощо. Зауважимо, що в такому найближчому колі досить поширеними є культурно зумовлені тактики комунікації: меліоративні, заохочення/заклику до дій, співчуття чи загальної гармонізації стосунків у родині. Разом із тим специфіка подібної взаємодії має національну специфіку, тому є практично неусвідомлюваною для її носіїв.

Методика дослідження вказаного матеріалу може передбачати відповідну систему вправ, як-от:

– визначення варіантів зменшено-пестливих суфіксів родинних номінацій-звертань у контекстному оточенні: *Ходімо, доненько* (Ващенко, 1979: Т. I: 199); *«Прости мене, мій синочку! Я... я твоя мати»*. *Та й замовкла...* (Ващенко, 1979: Т. II: 250); *Ей, дядечку, швидше будемо писати, Бо хочеться спати і вам і мені* (Ващенко, 1979: Т. I: 217); *Ой маю, маю ноженята, Та ні з ким, матінко, потанцювати* (Ващенко, 1979: Т. I: 398); *А може й сам на небеси Смієшся, батечку, над нами Та може радишся з панами, Як править миром!* (Ващенко, 1979: Т. I: 17);

– усне повідомлення на тему: «Вплив лексичних родинних номінацій на психологічний мікроклімат сім'ї»: *Так от бачите, сестриці, Що тут компонують! На катів та на все добре Кайдани готують! І 302.331.* (Ващенко, 1979: Т. II: 244); *Ані братіка я, Ні сестрички не знала, Меж чужими зросла І 380.9* (Ващенко, 1979: Т. I: 44);

– дискусію щодо дослідження лексичних родинних номінацій у хронологічному зрізі минулого й сьогодення: *Та цур йому, не думай, братіку, про мене нічого поганого* (Ващенко, 1979: Т. I: 44); *Ні, не треба, мій таточку, Не треба, Ярино!.. За що ж свої молодії Ти літа погубиш З калікою...* (Ващенко, 1979: Т. II: 319);

– твір-мініатюру на тему: «Україна починається з родини: сучасне прочитання закликів-єднання Кобзаря»: *Схаменіться, недолюди, Діти юродиві!.. Полюбіте щирим серцем велику руїну, Розкуйтеся, братайтеся!* (Ващенко, 1979: Т. I: 43); *Оженись на вольній волі, На козацькій долі: Яка буде, така й буде, Чи гола, то й гола* (Ващенко, 1979: Т. II: 22); *Ходім, Маріє, повинчай-мось* (Ващенко, 1979: Т. II: 88);

– дослідження етнокультурних символів у річищі української родинної номінації. Запровадження індивідуальних проєктів з елементами творчої візуалізації та креативного застосування сучасних ІТ за визначеною схемою-алгоритмом:

родинна лексична номінація ...; етнокультурний символ – ...; ілюстративний матеріал із поетичного доробку Т. Г. Шевченка (наприклад, словника мови автора) – ...; мовний коментар – ...; тлумачення символу з етнокультурного словника – ...; висловлення власних міркувань і зауважень – ... .

Отже, розглянемо зразки-інтерпретації деяких родинних номінацій у контексті творчості Кобзаря за вказаною схемою:

1. Родинна лексична номінація – батько/ чоловік – етнокультурний символ – голуб – ілюстративний матеріал із поетичного доробку Т. Г. Шевченка: *Ходи собі, мій голубе, Поки не заснуло Твоє серце, та виспівай, Щоб люде не чули. I 27.84. Спасибі тобі, мій голубе, що хоч ти мене не забуваси VI 25.8. Отут-то, голубе мій сизий, Отут-то й лихо почалось! II 251.93.* (Ващенко, 1979: Т. I: 143) – мовний коментар – звертання; тлумачення символу з етнокультурного словника: *У весільних піснях птах символізує молодого (голуб) і молоду (голубка), згідно з чим послухати гудіння голубів означає засвататися і покинути свій рід. Символ доброти, чистоти, незлобивості. Найкращий народний епітет для батька – це батечко – сизий голубочок* (Жайворонок, 2006: 142: 1243); – власні міркування – ... .

2. Родинна лексична номінація – мати/ жінка/ вдова – етнокультурний символ – ніч/ чайка – ілюстративний матеріал із поетичного доробку Т. Г. Шевченка: *Нехай кляті, бенкетують, Поки сонце зайде, А ніч-мати дасть пораду, Козак ляха знайде I 65.99* (Ващенко, 1979: Т. I: 395:396); *Співає плаче Ярославна... – Полечу, каже, зигзицею, Тією чайкою-вдовицею II 336.6* (Ващенко, 1979: Т. II: 400) – мовний коментар – прикладкові сполучення – тлумачення символу з етнокультурного словника: *Перед ніччю запобігали, називаючи її матір'ю: «Ніч-мати не дасть погібати» (звідси й побажання «доброї ночі!», «на добраніч»)* (Жайворонок, 2006: 399); *У фольклорі – символ засмученої матері-вдови (є легенда про вдову, що, сумуючи за загубленим чоловіком, обернулася на чайку), а також України-матері, що вивела дітей при битій дорозі, як у пісні I. Мазепи «Ой горе тій чайці»* (Жайворонок, 2006: 633); – власні міркування – ... .

3. Родинна лексична номінація – син/брат/ хлопець – етнокультурний символ – сокіл – ілюстративний матеріал із поетичного доробку Т. Г. Шевченка: *Стара твоя чи бгає ще хоч як-небудь метелицю, сини-соколи твої, де вони тепер повертаються? VI 84.14* (Ващенко, 1979: Т. II: 249) – мовний коментар – прикладкові сполучення – тлумачення символу з етнокультурного словника:

*У народній уяві сокіл виступає символом хоробрості, швидкості, зіркості, злету, молодості, сили, розуму* (Жайворонок, 2006: 559: 560); – власні міркування – ... .

4. Родинна лексична номінація – дочка/ сестра/ дівчина – етнокультурний символ – зоря/ лебедонька – ілюстративний матеріал із поетичного доробку Т. Г. Шевченка: *А тим часом Твої сестри-зорі... Попливають, засяють* (Ващенко, 1979: Т. II: 244); *Сотник: Ні, Настусю, Я коло тебе захожуся Тепер, лебедонько, не так! II 171.215.* (Ващенко, 1979: Т. I: 365: 366) – мовний коментар – прикладкові сполучення/ звертання – тлумачення символу з етнокультурного словника – *зорі – символ яскравого світла, краси взагалі, грані дівчини* (Жайворонок, 2006: 254). *Лебедонька – символ чистоти, як фізичної, так і духовної. Уживається як пестливі назви дівчини або жінки, зокрема її матері* (Жайворонок, 2006: 330); – власні міркування – ... .

5. Родинна лексична номінація – дитина/ діти – етнокультурний символ – ангел – ілюстративний матеріал із поетичного доробку Т. Г. Шевченка: *Отож і спить собі дитина... мати дивиться і плаче Тихенько-тихо. Ангел спить, То щоб його то не збудить. Та й не догледіла* (Ващенко, 1979: Т. I: 10) – мовний коментар – іменник – тлумачення символу з етнокультурного словника: *Людину називають часто грішним ангелом (не-ангелом), тому кажуть: «Чоловік не ангел, щоб не согрешив»* (Жайворонок, 2006: 13); – власні міркування – ... .

6. Родинна лексична номінація – дідусь – етнокультурний символ – серце – ілюстративний матеріал із поетичного доробку Т. Г. Шевченка: *Діду-серце, голубчику! Заграй нам що-небудь I 459.* (Ващенко, 1979: Т. I: 177) – мовний коментар – прикладкові сполучення – тлумачення символу з етнокультурного словника: *Здавна серце символізує життя, бо коли перестає битися, життя кінчається; уособлює почуття взагалі* (Жайворонок, 2006: 536) – власні міркування – ... .

7. Родинна лексична номінація – бабуся – етнокультурний символ – серце – ілюстративний матеріал із поетичного доробку Т. Г. Шевченка – *Бабусенько, голубонько, Серце моє, ньенько! Скажи мені щирю правду – Де милий-серденько? I 51.114* (Ващенко, 1979: Т. I: 13) – мовний коментар – звертання – тлумачення символу з етнокультурного словника: *Символ доброти, милосердя* (Жайворонок, 2006: 536) – власні міркування – ... .

8. Родинна лексична номінація – сирота – етнокультурний символ – собака – ілюстративний матеріал із поетичного доробку Т. Г. Шевченка: *Сирота-собака має долю, Має добре слово*

в світі сирота I 41.533. (Ващенко, 1979: Т. II: 250:251) – мовний коментар – прикладкові сполучення – тлумачення символу з етнокультурного словника: Собака – символ невибагливості; собаче життя нужденне, злиденне, тому, проклинаючи, бажають собачої смерті (Жайворонок, 2006: 557:558) – власні міркування – ...

– Ток-шоу на тему: «Необхідність поваги до старшого покоління та ведення родоvodu»: Бувало, в неділю... Батько діда просить, щоб той розказав про Коліївщину... Спасибі, дідусю, що ти захочав В голові столітній ту славу козаку: Я її онукам тепер розказав (Ващенко, 1979: Т. I: 177). Чи: Поклонися усім родичам од мене, а надто дідові, коли живий, здоровий. VI 15.24. У приказці (I) (Ващенко, 1979: Т. II: 200).

– Компаративний аналіз контекстного етносимволізму родинних лексем: визначення позитивно та негативно конотованих родинних номінацій:

- голуб 2. розм. Пестливе називання чоловіка (перев. при звертанні). [Одарка:]Ти, певно, втомився, мій голубе? Ходи в хату, спочинеши... (Кроп., I, 1958, 60); [Романюк:]; Дивись, голубе, щоб все було культурно (Корн., II, 1955, 196) (Білодід та ін., 1971: Т. II: 118). Голубка 2. Розм. Пестливе називання дівчини, жінки (перев. При звертанні). Ганнусю, рибко, душко, любко, Рятуй мене, моя голубко (Котл., I, 1952, 84); Тим шляхом мандрував Ярема у Вільшану Голубку привітатъ, красу свою Оксану (Турч., Земле моя., 1961, 16) (Білодід та ін., 1971: Т. II: 119). Зменшено-пестливих варіантів: голубець, голубчик, голубничок, голубонько, голубок, голубочок, голубеня, голуб'я – пташа голуба; ж. голубиця, голубонька, голубочка (Жайворонок, 2006: 142);

- лебедик 2. перен., нар.-поет. Пестливе звертання до чоловіка. Рятуй мене, Уласе, мій місяцю повний, мій лебедик, бо я пропаду (Н.-Лев., III, 1956, 338 (Білодід та ін., 1973: Т. IV: 457). Лебідка, лебідонька, лебедонька 2. перен., нар.-поет. Пестлива назва молодої жінки або дівчини. – А ти – лебідка моя. – твоя? – ще дивується дівчина (Стельмах, Хліб., 1959, 481); – Матусю моя, лебідонько моя! Звідкіль тебе ждати, звідкіль виглядять? (Н.-Лев., II, 1956, 248); [Сотник:]

Настусю, Я коло тебе захожуся[заходжуся] Тепер, лебедонько, не так! (Шевч., II, 1953, 171) (Білодід та ін., 1973: Т. IV: 458);

- перепеличка 2. перен., розм. Пестлива назва дівчини, жінки (перев. при звертанні) – Чого це ти, сину, так унадився в те поле, що й у неділю не посидиши дома? – питає Мотря. – Чи ти, бува, не нагледів чого там? – Егеж, нагледів, – сміється Чіпка: там така перепеличка! (Мирний, I, 1949, 164); Зустрів Комар на лузі край села Та й каже, сміючись: – Добривечір, сестричко! А ти вже тут чого, моя перепеличко? (Гл., Вибр., 1951, 86) (Білодід та ін., 1975: Т. VI: 246);

- рибочка 2. Пестливе звертання до дівчини, жінки. – Матусенько, ріднесенька, рибочко, голубочко, перепілочко! Не зопиняй[зупиняй]же мене (Кв.-Осн., II, 1956, 423); Розкушу я горішечок надвоє, надвоє, А ядерцем поділимся, рибочко, обоє ( Коломийки, 1969, 157). Рибчина, 2. Пестливе звертання до дівчини, жінки. Вийди з хати, дівчино, Потанцюєм, рибчино! (Укр. Поетиромантики., 1968, 460) (Білодід та ін., 1977: Т. VIII: 530);

- пущівіронок 2. Маленька дитина. – О, пущівірінку Купидоне! Любуїся, як Дидона стогне... Щоб ти маленьким був пропав! (Котл., I, 1952, 85); – Не встигла я на якусь часинку одвернутися до куми, а він почав з дітьми пиріжки з квасолею ліпити. Не вмів ж, ледачий макогон, а взявся, щоб потішити своїх пущівірінків (Стельмах, I, 1962, 228) (Білодід та ін., 1977: Т. VIII: 410);

– саморефлексію міркувань до та після запропонованих занять.

**Висновки.** Таким чином, розроблена методика вивчення родинної лексики в поетичній спадщині Кобзаря (комунікативно-діяльнісний аспект) забезпечить збагачення словникового запасу старшокласників у контексті функціонально-семантичного та етносимволічного навантаження, формування родинної лексичної компетенції та культури міжособистісної взаємодії.

Перспективними визначаємо подальші наукові розвідки з метою визначення семантичних груп родинних номінацій та можливостей їхнього різноаспектного прочитання в поетичній творчості Кобзаря.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури : словник-довідник. Київ : Довіра, 2006. 703 с.
2. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.
3. Мойсієнко А. Слово в системі Шевченкового тексту: поетика декодування : монографія. Київ : Київський університет, 2013. 255 с.
4. Методика викладання української мови в середній школі / І. С. Олійник та ін. Київ : Вища школа, 1979. 311 с.

5. Словник мови Шевченка : у 2-х т. / редкол.: В. С. Ващенко (відп. ред.) та ін. – Київ : Наук. думка, 1964. Т. 1. 484 с.
6. Словник мови Шевченка : у 2-х т. / редкол.: В. С. Ващенко (відп. ред.) та ін. Київ : Наук. думка, 1964. Т. 2. 566 с.
7. Словник української мови : в 11 т. Київ : Наукова думка, 1970–1980.

## REFERENCES

1. Zhayvoronok V.V. Znaky ukraïnskoi etnokultury: Slovnyk-dovidnyk [Signs of the Ukrainian ethnoculture: Dictionary-directory]. – К.: Dovira, 2006. – 703 p. [in Ukrainian].
2. Matsko L. Ukraïnska mova v osvïtnomu prostori: navchalnyi posibnyk dlia studentiv-filolohiv osvïtko-kvalifikatsiïnoho rivnia «mahistr» [Ukrainian language in the educational space: a textbook for students-philologists of educational and qualification level «Master»]. – К.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. – 607 p. [in Ukrainian].
3. Moisienko A.A. Slovo v systemi Shevchenkovoho tekstu : poetyka dekoduvannia : monohrafiia [Word in the Shevchenko text system: the poetics of decoding: a monograph]. – К. : Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Kyivskiyi universytet», 2013. – 255 p. [in Ukrainian].
4. Oliynyk I. S., Ivanenko V.K., Rozhilo L. P., Skoryk O. S. Metodyka vykladannia ukraïnskoi movy v serednii shkoli. [Methods of teaching the Ukrainian language in high school]. – К.: «Vyshcha shkola», 1979. – 311 p. [in Ukrainian].
5. Slovnyk movy Shevchenka : v 2 t. / redkol.: V. S. Vashchenko (vidp. red.) ta in. [Dictionary of Shevchenko's language: in 2 volumes /ed.: V. S. Vashenko (ed.) and others]. – К.: Nauk. dumka, 1964. – Т. 1. – 484 p. [in Ukrainian].
6. Slovnyk movy Shevchenka : v 2 t. / redkol.: V. S. Vashchenko (vidp. red.) ta in. [Dictionary of Shevchenko's language: in 2 volumes /ed.: V. S. Vashenko (ed.) and others]. – К.: Nauk. dumka, 1964. – Т. 2. – 566 p. [in Ukrainian].
7. Slovnyk ukraïnskoi movy: V 11 t. [Dictionary of the Ukrainian language in 11 t.] – К.: Naukova dumka, 1970-1980. [in Ukrainian].

УДК 371.013

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208780>

**Наталія САВІНОВА,**

*orcid.org/0000-0003-2617-8221*

*доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри спеціальної освіти*

*Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського  
(Миколаїв, Україна) vortex3004@rambler.ru*

**Марія БЕРЕГОВА,**

*orcid.org/0000-0003-4784-4465*

*кандидат педагогічних наук,*

*старший викладач кафедри спеціальної освіти*

*Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського  
(Миколаїв, Україна) beregova3103@gmail.com*

**Дмитро БОРУЛЬКО,**

*orcid.org/0000-0002-8283-2884*

*кандидат медичних наук, доцент,*

*доцент кафедри спеціальної освіти*

*Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського  
(Миколаїв, Україна) borulyad@gmail.com*

## СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО РОБОТИ В РОЗВИВАЛЬНОМУ АКТИВНО-ІГРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Здійснено аналіз сучасного досвіду використання ігрових технологій у практичній діяльності корекційних педагогів України та світу з урахуванням існуючих світових підходів до визначення та використання активно-ігрового розвивального середовища в корекційно-педагогічній діяльності. Дослідження шляхів підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища здійснювалося на базі Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (Україна). Експериментальне дослідження містило два етапи: констатувальний та формувальний. У дослідженні взяли участь студенти IV–VI курсів спеціальності «Корекційна освіта (логопедія)», усього на різних його етапах 116 осіб. Визначено, що ефективність організації роботи у розвивальному активно-ігровому середовищі значною мірою залежить від якості підготовки майбутнього вчителя-логопеда.

Завданнями констатувального етапу експерименту стало визначення критеріїв та показників готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в розвивальному активно-ігровому середовищі, а також виявлення рівнів готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах такого середовища. Під час визначення критеріїв та показників ми керувалися загальнонауковим положенням про критерій як ознаку, на ґрунті якої здійснюється оцінка, визначення чого-небудь, та про показники як відомості (характеристики), за якими можна зробити висновок про розвиток та хід чого-небудь.

Визначено критерії: гностично-деонтологічної (сформованість теоретико-ігротехнологічних знань, креативність ігротехнологічних знань, ігротехнологічна толерантність учителя-логопеда) та мотиваційно-емоційної (наполегливість у здобутті професійно-ігротехнологічних знань, цілеспрямованість активної діяльності майбутнього фахівця, емоційна стабільність) готовності, а також рівні готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища. Розроблено низку завдань до кожного з виокремлених критеріальних показників. До кожного завдання сформовано відповідну шкалу оцінювання.

**Ключові слова:** ігрові технології, розвивальне середовище, активно-ігрове середовище, майбутні вчителі-логопеди, студенти.

**Nataliya SAVINOVA,**

*orcid.org/0000-0003-2617-8221*

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,*

*Head of the Special Education Department*

*Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University*

*(Mykolaiv, Ukraine) vortex3004@rambler.ru*

**Mariya BEREHOVA,**

orcid.org/0000-0003-4784-4465

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of Special Education Department

Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University

(Mykolaiv, Ukraine) beregova3103@gmail.com

**Dmitry BORULKO,**

orcid.org/0000-0002-8283-2884

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of Special Education Department

Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University

(Mykolaiv, Ukraine) borulyad@gmail.com

## STATE OF READY FOR FUTURE SPEECH THERAPIST TO WORK IN A DEVELOPING ACTIVE-GAME ENVIRONMENT

*We have analyzed the current experience of using game technologies in the practical activity of correctional educators of Ukraine and the world, taking into account the existing world approaches to the definition and use of active-game development environment in correctional-pedagogical activity. Forming the readiness of future speech therapists to work in an active-play environment is one of the important aspects of their professional training. We define the developmental activity-play environment phenomenon as a diverse living space of a child, specially organized for providing its independent and group initiative activity during play activities that promote the development of cognitive, educational, emotional and speech activity.*

*The effectiveness of organizing work in a developmental active-gaming environment largely depends on the quality of training of the future speech therapist. Given the low level of education of future speech therapists, the lack of a motivational basis for self-development in professional diagnostics and correction, training activities, work in an active-gaming environment is not possible and requires further preparatory practical work. Against this background, exploring ways to prepare future speech therapists to work in an active-gaming environment will facilitate their professional development, creating potential opportunities for optimizing professional training and improving the quality of education of future speech therapists in today's realities.*

*The interpretation of the term "active-play environment" is absent in modern psychological and pedagogical literature. Having analyzed the concepts of "game" and "activity", which make up the semantics of the presented terminolexemia, we consider the essence of the phenomenon developmental active-game environment as a diverse living space of the child, specially organized to ensure its independent and group initiative activity, promoting playful activities, educational, emotional, and speech activity.*

*The authors defined the criteria: gnostic-deontological (the formation of theoretical and game-technological knowledge, creativity of game-technological knowledge, game-technological tolerance of the speech therapist) and motivational-emotional readiness (persistence in the acquisition of professional-game, technological, and technological). We have determined the level of readiness of future speech therapists to work in a developmentally active playing environment. The authors have developed a number of tasks to each of the examined criterion indicators. Each task was assigned an appropriate rating scale.*

*The study of the ways of preparation of future speech therapists to work in the conditions of developmental active-playing environment was carried out on the basis of V. Sukhomlynskyi Nikolaev National University (Ukraine). The experimental study contained 2 stages: ascertaining and formative. The study was attended by students of the IV-VI courses of the specialty "Special Education (speech therapy)".*

*The tasks of the ascertaining stage of the experiment were to determine the criteria and indicators of the readiness of future speech therapists to work in a developmentally active game environment, as well as to identify the levels of readiness of future speech therapists to work in such an environment.*

*The results of diagnostic sections conducted at the ascertaining stage of the study, showed the lack of readiness of future speech therapists of the first bachelor's and second master's level of education to work in the conditions of developmental active-game environment, which requires carrying out their systematic purposeful practical training.*

**Key words:** *game technologies, development environment, active-game environment, future speech therapists, students.*

**Постановка проблеми.** Одним із провідних напрямів розвитку сучасної освітньої системи є забезпечення умов для якісної освіти і гармонійного розвитку, максимальної соціалізації та інтеграції дітей із психофізичними порушеннями.

Ефективність організації роботи у розвивальному активно-ігровому середовищі значною

мірою залежить від якості підготовки майбутнього вчителя-логопеда. За низького рівня освіченості майбутніх учителів-логопедів, відсутності мотиваційного базису до саморозвитку у професійній діагностико-корекційній, корекційно-навчальній, корекційно-виховній діяльності робота в активно-ігровому середовищі не є можливою і потребує



подальших підготовчих практичних напрацювань. З огляду на це, дослідження шляхів підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища сприятиме їхньому професійному розвитку, створюючи потенційні можливості для оптимізації професійної підготовки та підвищення рівня якості освіти майбутніх учителів-логопедів у сучасних реаліях.

**Аналіз досліджень.** Загальноновизнаним нині підходом до активного особистісного розвитку дитини є акцентування уваги педагогічної спільноти на побудові в освітньо-виховному процесі розвивального середовища. Висвітленню вимог та рекомендацій щодо його організації присвячено праці Т. Антонової, О. Артамонової, А. Богуш, В. Бондар, А. Бондаренко, А. Гогоберидзе, О. Дибіної, Н. Гринявічене, С. Коноплястої, Л. Кларіної, В. Логінової, С. Новосьолової, Г. Пантелєєва, Л. Пантелєєвої, Л. Парамонової, Н. Савінової, В. Синьова, Є. Синьової, Л. Стрелкової, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.

Теоретико-методологічні основи застосування ігрових технологій у педагогічному процесі становлять наукові праці Е. Берна, В. Біблера, Д. Ельконіна, К. Левіної, Дж. Міда, Ж. Піаже, В. Штерна та ін. Класифікацію ігрових технологій та дидактичні особливості їх застосування визначено у працях Ю. Бабанського, В. Беспалько, А. Вербицького, Л. Виготського, О. Газмана, М. Кларіна, Ю. Кулюткіна, П. Підкасистого, Г. Селевка, Г. Сухобської та ін. Психолого-педагогічні умови створення предметно-ігрового середовища розглянуто Л. Артемовою, Н. Бойченко, Н. Борисовою, Г. Григоренко, К. Щербаковою та ін.

Учені одностайні в думці щодо створення нового навчального середовища під час підготовки майбутніх корекційних педагогів, учителів-логопедів (С. Конопляста, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Савінова, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.), уведення актуальних моделей і форм організації занять із використанням практично зорієнтованих технологій навчання. Суперечність співвідношення між собою рівня підготовки вчителів-логопедів до роботи у розвивальному середовищі та змістом програмної підготовки викликає на ринку праці гостру потребу у фахівцях, здатних ефективно працювати у даній системі. Розвиток професіоналізму вчителя-логопеда забезпечує його майбутню адаптацію до вивчення нових теорій та методик, що здатні ефективно підвищити якісні показники його роботи.

Повноцінне відтворення майбутнім учителем-логопедом педагогічної діяльності під час прохо-

дження педагогічної практики передбачає реалізацію таких основних її компонентів, як: самостійна постановка педагогічних цілей і завдань; володіння широким спектром впливу на дітей; постійний самоконтроль над ходом і станом своєї педагогічної діяльності (Жадленко, 2014: 176).

У сучасному науково-педагогічному просторі вчені застосовують широкий комплекс термінологічного лексему, дотичних поняттю «середовище», серед яких: «внутрішнє середовище дитини», «культурне середовище», «мотиваційне середовище», «соціальне середовище», «виховне середовище», «педагогічне середовище» (Коджаспирова, Коджаспиров, 2000: 43). Педагогічне середовище, наприклад, визначається як спеціально та відповідно до педагогічних цілей створена система умов організації дитячої життєдіяльності, спрямована на формування їх відношень до світу, людей та один до одного (Коджаспирова, Коджаспиров, 2000: 70). Розвивальне соціальне середовище відрізняється від звичайного більш високими за змістом та інтенсивністю характеристиками емоційної та інтелектуальної взаємодії та творчості (Бодалев, 2011: 481). Саме у такому середовищі найбільш повно актуалізуються як міжособистісні, так і міжгрупові механізми успішного саморозвитку особистості та групи (Бодалев, 2011: 482). Аналіз довідкових джерел засвідчив, що має місце змістовна строкатість видів та підвидів поняття «середовище», серед яких відсутнє семантичне узагальнення термінологічними «активно-ігрове середовище».

На думку Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Л. Занкова, О. Леонтєва, Д. Ельконіна, розвивальне середовище – це певним чином упорядкований освітній простір, в якому здійснюється розвивальне навчання. Предметно-розвивальне середовище С. Новосьолова трактує як «систему матеріальних об'єктів діяльності дитини, що функціонально модернізує зміст її гармонійного розвитку» (Новоселова, 2013: 11). Учена підкреслює, що розвивальне середовище сприяє ранньому прояву різнобічних здібностей у дошкільників, мотивує проявляти активність та ініціативу. Збагачення предметних та соціальних умов діяльності дитини також позитивно впливає на розвиток свідомості та підвищує якісний рівень психологічного змісту діяльності, що виконується (Новоселова, 2013: 14). С. Новосьолова представляє поняття «середовище» у трьох вимірах: 1) як єдність соціальних та предметних засобів забезпечення різноманітної діяльності дитини; 2) як систему предметних середовищ, насичених іграми, іграшками, посібниками, обладнанням

і матеріалами для організації самостійної творчої діяльності дітей; 3) як систему матеріальних об'єктів діяльності дитини, що функціонально моделює зміст її духовного та фізичного розвитку (Новоселова, 2013: 17).

Н. Волохова презентує поняття «розвивальне предметно-просторове середовище» як сукупність умов, у яких відбувається прямий та непрямий вплив на всебічний розвиток дитини в дошкільному закладі, стан її фізичного та психічного здоров'я, успішність подальшого процесу навчання, а також на діяльність усіх учасників освітнього процесу в дошкільному закладі (Волохова, 2016: 4). Л. Пасєкова зазначає, що розвивальне предметно-просторове середовище – це комплекс естетичних, психолого-педагогічних умов, необхідних для здійснення педагогічного процесу, раціонально організований у просторі та часі, насичених різноманітними предметами та ігровими матеріалами (Пасєкова, 2013: 9). У дослідженнях О. Дибіної предметно-просторове середовище визначається як спеціальним чином організоване середовище, що забезпечує стимулювану реалізацію інтегрованої дитячої діяльності (Дибіна, 2015: 16).

Під час створення розвивального предметно-просторового середовища важливо забезпечити комплексну реалізацію освітнього потенціалу групової кімнати і матеріалів дошкільної освітньої установи, обладнання та інвентарю, охорони і зміцнення їх здоров'я, урахування індивідуальних особливостей дітей і корекції їхнього розвитку; рухової активності, можливості спілкування та спільної діяльності дітей і дорослих, а також можливості для усамітнення; різних освітніх програм з урахуванням інклюзивної освіти, а також національно-культурних, кліматичних та інших умов у межах чинних державних нормативів.

У контексті проблематики нашого дослідження слід виокремити поняття «корекційно-розвивальне середовище», яке являє собою систему, що розвивається і визначається такими параметрами: орієнтацією корекційно-педагогічного процесу на цілісні характеристики особистості дитини; єдністю, злагодженістю роботи суб'єктів корекційно-розвивального середовища; наступністю середовищ у розвитку дитини (Коджаспирова, Коджаспиров, 2000: 54).

Отже, у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях поняття «розвивальне середовище» визначається як комплекс матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних, психолого-педагогічних умов, що забезпечують організацію повноцінного життя та навчання

дітей, метою створення якого є забезпечення важливих життєвих потреб особистості, що розвивається: фізичних, соціальних, духовних, моральних, естетичних, мовних, загальнокультурних, творчих.

Тлумачення терміна «активно-ігрове середовище» відсутнє у сучасній психолого-педагогічній літературі. Здійснивши аналіз понять «гра» та «активність», які становлять семантику представленої термінолексеми, ми розглядаємо сутність феномену «розвивальне активно-ігрове середовище» як урізноманітнений життєвий простір дитини, спеціально організований для забезпечення її самостійної та групової ініціативної діяльності протягом ігрових заходів, що сприяють розвитку пізнавальної, навчальної, емоційної та мовленнєвої активності (Савінова, 2014: 166).

**Мета статті** – охарактеризувати стан готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження шляхів підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища здійснювалося на базі Миколаївського національного університету імені В. О.Сухомлинського (Україна). Експериментальне дослідження містило два етапи: констатувальний та формувальний. У дослідженні взяли участь студенти IV–VI курсів спеціальності «Корекційна освіта (логопедія)», усього на різних його етапах 116 осіб.

Завданнями констатувального етапу експерименту стало визначення критеріїв та показників готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в розвивальному активно-ігровому середовищі, а також виявлення рівнів готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах такого середовища. Під час визначення критеріїв та показників ми керувалися загальнонауковим положенням про критерій як ознаку, на ґрунті якої здійснюється оцінка, визначення чого-небудь, та про показники як відомості (характеристики), за якими можна зробити висновок про розвиток та хід чого-небудь.

Формування певного рівня знань, умінь і навичок майбутніх учителів-логопедів передбачає наявність таких якостей: *мотиваційних*, що формують стійкий інтерес та зацікавленість студентів до організації активного предметно-ігрового середовища, прагнення до включення дитини в нього, беручи до уваги рівень її психофізичного та мовленнєвого розвитку; *емоційних*, що передбачають встановлення емоційного контакту з дитиною

та постійну підтримку стабільно-позитивного емоційного стану педагога; *гностичних*, що передбачають оволодіння певним обсягом знань, умінь і навичок щодо роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища, свідомого використання набутих знань; *деонтологічних*, що визначають моральність, культуру, етику майбутнього вчителя-логопеда.

Виокремлення мотиваційно-емоційного критерію готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в розвивальному активно-ігровому середовищі, активного впровадження розвивального середовища навчання детермінується багатьма чинниками, зокрема врахуванням, управлінням, регуляцією різних психічних станів дитини з психофізичними вадами, корекцією її вад у взаємодії «вчитель – логопед – дитина». Відповідно, під час навчання в умовах розвивального активно-ігрового середовища взаємодія з дитиною не повинна ускладнювати її пізнавальну та навчальну діяльність, тим більше що стан здоров'я дитини залежить від навчального та емоційного навантаження.

Корекційно-педагогічна діяльність є складником та невід'ємною частиною педагогічного процесу як динамічної педагогічної системи, спеціально організованої, цілеспрямованої взаємодії вчителя-логопеда та дитини, що має на меті вирішення розвивальних, освітніх, корекційних, виховних завдань.

*Критерій гностично-деонтологічної готовності* відображає теоретичний бік навченості та освіченості майбутнього фахівця, його етичну культуру, поведінку, толерантність. Критеріальні показники: *сформованість теоретико-ігротехнологічних знань* характеризується вміннями майбутнього фахівця використовувати набуті знання для створення розвивального активно-ігрового середовища з метою вирішення корекційно-діагностичних, корекційно-розвивальних, корекційно-навчальних, корекційно-виховних завдань; *креативність ігротехнологічних знань* характеризує можливість майбутнього фахівця в умовах розвивального активно-ігрового середовища урізноманітнювати, видозмінювати завдання для дітей з урахуванням особливостей фізичного, психічного та мовленнєвого розвитку; *ігротехнологічна толерантність* характеризується сформованістю нормативної поведінки, культури спілкування, вихованості, терпимості під час взаємодії з дітьми, батьками, колегами.

*Мотиваційно-емоційний критерій* урахує мотиви, намагання майбутнього вчителя-логопеда щодо роботи в системі розвивального активно-

ігрового середовища, його стабільний емоційний стан під час роботи з дітьми з психофізичними порушеннями. Критеріальні показники: *наполегливість у здобутті професійно-ігротехнологічних знань* щодо роботи в системі розвивального активно-ігрового середовища; *цілеспрямованість активної діяльності майбутнього фахівця* щодо здобуття необхідних умінь і навичок роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища; *емоційна стабільність* характеризується врівноваженістю емоційного стану, вмінням релаксувати, угамовувати свої негативні емоції в процесі роботи в розвивальному активно-ігровому середовищі.

На констатувальному етапі з метою виявлення рівнів готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища студентам IV курсу (I бакалаврський рівень) та V–VI курсів (II магістерський рівень) спеціальності «Корекційна освіта (логопедія)» (116 осіб) було запропоновано виконати низку завдань, розроблених нами до кожного з виокремлених критеріальних показників. До кожного завдання було сформовано відповідну шкалу оцінювання.

**Показники критерію гностично-деонтологічної готовності.**

**Показник:** *сформованість теоретико-ігротехнологічних знань.*

**Завдання № 1. Розроблення доповіді на науково-практичний семінар.**

**Мета:** розробити доповідь на науково-практичний семінар учителів-логопедів за визначеною тематикою.

**Процедура виконання.** Експериментатор пропонує студентам самостійно здійснити вибір теми, змісту доповіді у площині актуальних проблем організації розвивального активно-ігрового середовища і засобів для її презентації.

**Завдання № 2. «Круглий стіл «Креативність ігротехнологічних дій педагога-логопеда».**

**Мета:** спонукати студентів до взаємообміну знаннями, вміннями та навичками щодо роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища.

**Процедура виконання.** Експериментатор пропонує студентам у довільній формі представити досвід створення розвивального активно-ігрового середовища, а іншим учасникам – оцінити та прокоментувати.

**Показник:** *креативність ігротехнологічних знань.*

**Завдання № 1. «Консультації для педагогів».**

**Мета:** визначити рівень знань, умінь і навичок змістовно представляти сутність проблеми та

окреслювати її зміст відповідно до інтересів слухачів.

**Процедура виконання.** Експериментатор пропонує ознайомитися з матеріалами підготовлених консультацій для педагогів (учителів-логопедів, вихователів тощо) щодо створення розвивального активно-ігрового середовища, визначити їх спрямованість до категорії слухачів, проаналізувати, обґрунтувавши свою відповідь.

Завдання № 2. «Розбір ситуацій».

**Мета:** виявити вміння творчо підходити до вирішення ситуаційного ігрового проблемного завдання, відстоювати правильність власної педагогічної позиції.

**Процедура виконання.** Експериментатор роздає картки з педагогічною ситуацією щодо діяльності в умовах розвивального активно-ігрового середовища. За допомогою смайлів (посміхається – правильно, а засмучений – неправильно) пропонується визначити правильність або помилковість дій педагога, довести власну думку.

**Показник:** ігротехнологічна толерантність.

Завдання № 1. «Диспут».

**Мета:** спонукати студентів до взаємообміну думками на задану тему, вдосконалювати вміння щодо вибору правильного варіанта вирішення морально-етичної проблеми.

**Процедура виконання.** Експериментатор пропонує студентам підготувати приклади проблемних ситуацій і запитання для дискусії «Особистісна вмотивованість педагога як компонент організації розвивального активно-ігрового середовища», які мають бути насичені аргументацією та смисловими зв'язками з реального життя.

Завдання № 2. «Презентація».

**Мета:** виявити вміння креативно представити навчальний проєкт із проблем формування професійної витривалості та моральності.

**Процедура виконання.** Експериментатор пропонує у довільній формі (ділова гра, кросворд, ребус, розв'язання проблемної етико-моральної ситуації тощо) представити навчальний проєкт і наочний матеріал із ситуаційними ілюстраціями.

Серед майбутніх учителів-логопедів високий рівень за першим показником критерію гностично-деонтологічної готовності визначено у 14,4% студентів II магістерського рівня освіти (МР) та у 12,5% студентів I бакалаврського рівня (БР); середній рівень – у 42,8% магістрантів та 37,5% у студентів бакалаврату; низький рівень – у 42,8% студентів магістерського рівня та у 50,0% студентів бакалаврського рівня.

За другим показником високий рівень визначено у 21,4% магістрантів та у 18,8% студентів бакалаврського рівня освіти; середній рівень – у 42,9% студентів магістерського рівня та 56,2% – бакалаврського рівня; низький рівень – у 35,7% майбутніх учителів-логопедів магістерського та 25,0% – бакалаврського рівня.

За третім показником високий рівень визначено у 7,1% опитуваних магістрантів та 12,5% студентів бакалаврського рівня; середній рівень – 50,0% – виявився однаковим у студентів і магістерського, і бакалаврського рівні освіти; низький рівень констатовано у 42,9% майбутніх учителів-логопедів магістерського рівня та 37,5% – у студентів бакалаврату (табл. 1).

**Показники мотиваційно-емоційного критерію**

**Показник:** наполегливість у здобутті професійно-ігротехнологічних знань.

Завдання № 1. «Чи готові Ви до активно-ігрової діяльності?»

**Мета:** дослідити готовність майбутніх учителів-логопедів до інновацій у системі розвивального активно-ігрового середовища.

**Процедура виконання.** Відповісти на запитання анкети:

1. Чи стежите Ви за перспективним педагогічним досвідом розвивального активно-ігрового середовища, прагнучи до його впровадження з урахуванням освітніх потреб суспільства та особистого педагогічного стилю?

2. Чи займаєтеся Ви самоосвітою?

3. Чи дотримуєтеся Ви існуючих рекомендацій щодо організації розвивального активно-ігрового середовища, плануючи розвивати та доповнювати їх у подальшому?

Таблиця 1

### Кількісні показники критерію гностично-деонтологічної готовності

Група	Кількість майбутніх учителів-логопедів, що виконали завдання (%)								
	Показники								
	Сформованість теоретико-ігротехнологічних знань			Креативність ігротехнологічних знань			Ігротехнологічна Толерантність		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
МР	14,4	42,8	42,8	21,4	42,9	35,7	7,1	50,0	42,9
БР	12,5	37,5	50,0	18,8	56,2	25,0	12,5	50,0	37,5

4. Чи співпрацюєте Ви з науковими консультантами та практиками щодо роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища?

5. Чи бачите Ви перспективу власної реалізації, вирішуючи завдання організації розвивального активно-ігрового середовища навчання дітей?

6. Чи відкриті Ви для нового?

**Оцінна шкала:** завжди – 2 бали; іноді – 1 бал; ніколи – 0 балів.

Рівень сприйняття педагогом нововведень та готовності до їх упровадження визначається за формулою:  $K = K_{\text{факт.}} : K_{\text{макс.}}$ , де  $K$  – рівень сприйняття педагогом нововведень;  $K_{\text{факт.}}$  – фактична кількість отриманих балів;  $K_{\text{макс.}}$  – максимально можлива кількість балів: низький рівень –  $0,45 < K < 0,65$ ; допустимий рівень –  $0,65 < K < 0,85$ ; оптимальний рівень –  $K > 0,85$ .

**Завдання № 2. «Бар'єри, що перешкоджають підготовці до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища».**

**Мета:** виявити перешкоди формування професійного інтересу до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища.

**Процедура виконання.** Інструкція: Шановний студенте! Якщо ви не цікавитесь організацією роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища і не застосовуєте нововведень, укажіть причини.

1. Недостатня поінформованість із проблем організації роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища.

2. Переконавання, що можна працювати по-іншому.

3. Стан здоров'я, інші особистісні причини.

4. Нестандартне навчально-методичне навантаження.

5. Відсутність досвіду роботи.

6. Недостатність фінансування.

7. Почуття страху перед негативними результатами.

8. Відсутність сторонньої допомоги.

9. Розбіжності, конфлікти в колективі.

10. Застаріла матеріально-технічна база, відсутність обладнання.

**Обробка результатів.** Обробка результатів відбувається шляхом аналізу відповідей. Чим менше бар'єрів, тим вищим є рівень інноваційного потенціалу студента до роботи в розвивальному активно-ігровому середовищі.

**Показник:** цілеспрямованість активної діяльності.

**Завдання № 1. «Організація клубу допомоги батькам».**

**Мета:** спонукати студентів до розроблення рекомендацій для батьків щодо адаптації дитини в умовах розвивального активно-ігрового середовища.

**Процедура виконання.** Експериментатор пропонує за визначеною тематикою розробити поради батькам дітей, що виховуються в умовах дошкільного закладу.

**Завдання № 2. «Практикум».**

**Мета:** виявити готовність розв'язувати проблемні ситуації.

**Процедура виконання.** Експериментатор пропонує знайти вихід та прокоментувати:

1) На батьківських зборах батьки дітей із типовим розвитком висловили припущення, що дитина з особливими потребами потребує особливої підтримки, гальмує розвиток інших дітей. Між батьками виникла суперечка.

2) Під час перерви у дитини з нормальним рівнем розвитку педагог помітив сльози на обличчі. На запитання педагога: «Що сталося?» хлопчик відповів: «Ви багато часу приділяєте слабкій дитині, а мене на ігровому майданчику не помічаєте».

**Показник:** емоційна стабільність.

**Завдання № 1. «Діагностика керованості емоційним збудженням».** (Використовується адаптована методика В. В. Бойко)

**Мета:** дослідити рівень керованості емоційним збудженням майбутніх учителів-логопедів.

**Процедура виконання.** Експериментатор пропонує відповісти на «так», якщо це стосується Вас або «ні», якщо це Вас не стосується.

1. Зазвичай Ви висловлюєте думку, не замислюючись над вибором слів?

2. Чи швидко Ви починаєте злитися?

3. Чи можете Ви підняти руку на людину, яка Вас ображає?

4. Чи можете Ви грубо відповісти, якщо до Вас зневажливо ставляться?

5. Чи ображаєтесь Ви через дурниці?

6. Ви дуже хвилюєтесь перед важливою подією?

7. Чи можете Ви під впливом емоцій висловитися, а потім пожалкувати?

8. Чи контролюєте Ви свої дії у поганому настрої?

**Завдання № 2. «Тренінг».**

**Мета:** виявити вміння учасників застосовувати методики релаксації та техніки зняття емоційної напруги після ігротехнологічної діяльності.

**Процедура виконання.** Експериментатор пропонує підготувати та провести тренінг на запропоновану тему, визначивши ефективні індивідуальні методи зняття емоційної напруги.

## Кількісні показники мотиваційно-емоційного критерію

Група	Кількість майбутніх учителів-логопедів, що виконали завдання (%)								
	Показник								
	Наполегливість у здобутті професійно-ігротехнологічних знань			Цілеспрямованість активної діяльності			Емоційна стабільність		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
МР	7,1	57,2	35,7	21,4	35,7	42,9	14,4	57,1	28,5
БР	12,5	43,45	43,75	12,5	56,3	31,2	12,5	37,5	50,0

Кількісні показники мотиваційно-емоційного критерію розподілилися так. За першим показником мотиваційно-емоційного критерію на високому рівні мотиваційно-емоційної готовності перебувають 7,1% майбутніх учителів-логопедів магістерського та 12,5% – бакалаврського рівня освіти, на середньому рівні – 57,2% магістрантів та 43,45% студентів-бакалаврів, на низькому рівні відповідно 35,7% опитуваних студентів магістерського та 43,75% бакалаврського рівня.

За другим показником: на високому рівні мотиваційно-емоційної готовності перебувають 21,4% майбутніх учителів-логопедів магістерського рівня та 12,5% студентів-бакалаврів, на середньому рівні – 35,7% опитуваних магістрантів та 56,3% студентів бакалаврського рівня, низький рівень констатовано у 42,9% студентів магістерського та 31,2% – бакалаврського рівня.

Характеристики третього показника: на високому рівні мотиваційно-емоційної готовності перебувають 14,4% студентів-магістрантів та 12,5% студентів-бакалаврів, середній рівень констатовано у 57,1% осіб магістерського та 37,5% – бакалаврського рівня освіти, низький рівень визначено у 28,5% майбутніх учителів-логопедів магістерського рівня та 50,0% – у студентів-бакалаврів (табл. 2).

Результати діагностичних зрізів, проведених на констатувальному етапі дослідження, засвідчили недостатню готовність майбутніх учителів-логопедів I бакалаврського та II магістерського

рівня освіти до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища, що потребує проведення їх систематичної цілеспрямованої практичної підготовки.

**Висновки.** Формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища – один із важливих аспектів їх професійної підготовки. Феномен «розвивальне активно-ігрове середовище» ми визначаємо як урізноманітнений життєвий простір дитини, спеціально організований для забезпечення її самостійної та групової ініціативної діяльності протягом ігрових заходів, що сприяють розвитку пізнавальної, навчальної, емоційної та мовленнєвої активності.

Аналіз системи якостей і компетенцій, якими має оволодіти майбутній учитель-логопед у процесі практичної професійної підготовки, дав змогу визначити критерії та показники його готовності до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища. До них віднесено: гностично-деонтологічну (сформованість теоретико-ігротехнологічних знань, креативність ігротехнологічних знань, ігротехнологічна толерантність вчителя-логопеда) та мотиваційно-емоційну (наполегливість у здобутті професійно-ігротехнологічних знань, цілеспрямованість активної діяльності майбутнього фахівця, емоційна стабільність) готовність. Визначено також рівні готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища: низький, середній, високий.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бодалев А. А. Психология общения. Энциклопедический словарь. Москва : Когито-центр, 2011. 2280 с.
2. Волохова Н. Н. Развивающая предметно-пространственная среда детского сада на основе ФГОС ДО. Волгоград : Учитель, 2016. 154 с.
3. Дыбина О. В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду : методическое пособие. Москва : Сфера, 2015. 128 с.
4. Жадленко І. Компетентістний підхід щодо професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів у вищій школі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2014. Вип. 132. С. 301–304.
5. Коджаспирова Г., Коджаспиров А. Педагогический словарь : для студентов высших и средних учебных заведений. Москва : Академия, 2000. 176 с.

6. Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда : методические рекомендации. Москва : Центр инноваций в педагогике, 2013. 79 с.
7. Пасекова Л. Предметно-развивающая среда : методические рекомендации. Санкт-Петербург : Астерион, 2012. 24 с.
8. Савінова Н. Актуальні проблеми формування професійної компетентності вчителів-логопедів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9(1). С. 162–169.
9. Шеремет М. К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах України. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2011. Вип. 17(1). С. 7–11.

#### REFERENCES

1. Bodalev A. A. *Psikhologhiya obshcheniyya. Éntsyklopedicheskiy slovar* [Psychology of communication. Encyclopedic Dictionary]. M.: Kohyto-tsentr, 2011. 2280 s. [in Russian]
2. Volokhova N. N. *Razvyvayushchaya predmetno-prostranstvennaya sreda detskogo sada na osnove FHOS DO* [Developing subject-spatial environment of a kindergarten based on the Federal State Educational Standard]. Volhohrad: Uchytel, 2016. 154 s. [in Russian]
3. Dybina O. V. *Modelirovaniye razvyvayushchey predmetno-prostranstvennoy sredy v detskom sadu: metod. Posobyey* [Modeling a developing subject-spatial environment in kindergarten]. M.: Sfera, 2015. 128 s. [in Russian]
4. Zhadlenko I. *Kompetentisnyy pidkhid shchodo profesiynoyi pidhotovky maybutnikh vchyteliv-lohopediv u vyshchiy shkoli* [Competent approach to the professional training of future speech therapists in high school] // *Naukovi zapysky Kirovohrads'koho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka*. Ser.: Pedahohichni nauky, 2014. Vyp. 132. S. 301-304. [in Ukrainian]
5. Kodzhaspyrova H. M., Kodzhaspyrov A. Y. *Pedahohicheskiy slovar* [Pedagogical dictionary]: Dlya stud. vyssh. y sred. ped. ucheb. zavedeniy. M.: Yzdatel'skiy tsentr «Akademyya», 2000. 176 s. [in Russian]
6. Novoselova, S. L. *Razvyvayushchaya predmetnaya sreda* [Developing subject environment]: metod. rekom. M.: Tsentr ynnovatsiy v pedahohyke, 2013. 79 s. [in Russian]
7. Pasekova L. A. *Predmetno-razvyvayushchaya sreda* [Developing subject environment]: metod. rekom. dlya vospytateley doskol'nykh obrazovatel'nykh orhanyzatsiy. SPb.: Asteryon, 2012. 24 s. [in Russian]
8. Savinova N. *Aktualni problemy formuvannya profesiynoyi kompetentnosti vchyteliv-lohopediv* [Actual problems of formation of professional competence of speech therapists] // *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya*. № 9(1), 2014. S. 162-169. [in Ukrainian]
9. Sheremet M. K. *Pidhotovka korektsiynykh pedahohiv u vyshchikh navchal'nykh zakladakh Ukrayiny* [Training of special educators in higher educational establishments of Ukraine] // *Zbirnyk naukovykh prats' Kam'yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka*. Seriya: Sotsial'no-pedahohichna. 2011. Vyp. 17(1), 2011. S. 7-11. [in Ukrainian]

УДК [378.091.212:37:78]:[780.616.432:005.336.2]  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208781>

**Ірина САВЛУК,**  
orcid.org/0000-0001-5593-8790  
концертмейстер кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії  
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького  
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) [Irinasavluk84@gmail.com](mailto:Irinasavluk84@gmail.com)

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ОСНОВНОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТА: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ КОНТЕНТ

У статті висвітлюється зміст експериментального контенту психолого-педагогічних умов удосконалення виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів на заняттях з основного музичного інструмента. Описується структура експериментального дослідження: 1) для визначення ставлення студентів-піаністів до музично-виконавської діяльності – однойменна анкета; 2) для самовизначення здобувачами вищої освіти власних поведінкових реакцій у новій незнайомій ситуації чи оточенні – тест «Методика визначення ригідності»; 3) для розвитку вмінь саморегуляції – блиц-тренінг, саморегуляційний тренінг, рольова імпровізація; 4) для розвитку психомоторних навичок – спеціально підібрані вправи та завдання. Визначаються етапи дослідження, а саме: I етап – «Підготовчий», метою якого є визначення ставлення здобувачів вищої освіти до музично-виконавської діяльності, самовизначення власних поведінкових реакцій у новій незнайомій ситуації чи оточенні та властивостей власної нервової системи за психомоторними показниками; II етап – «Проміжний», провідними завданнями якого стали порівняння зміни мотиваційного ставлення майбутніх педагогів до музично-виконавської діяльності та виявлення змін результатів за рівнем ригідності у здобувачів вищої освіти контрольної та експериментальної груп, а також застосування у роботі зі студентами експериментальної групи спеціально розроблених тренінгів, блиц-тренінгів, ігрових вправ та індивідуальних тематичних завдань для вдосконалення музично-виконавської майстерності; III етап, під час якого виявлено динаміку змін показників по контрольній та експериментальній групам і порівнювалися зміни мотиваційного ставлення до музично-виконавської діяльності та рівня ригідності студентів у галузі музичного виконавства. Надано діагностичні зрізи у вигляді таблиць та діаграм, які демонструють, що проведене дослідження підтвердило припущення про необхідність цілеспрямованого використання психолого-педагогічних умов для розвитку виконавської майстерності студентів.

**Ключові слова:** психолого-педагогічні умови, виконавська майстерність, педагог-музикант, експериментальний контент.

**Irina SAVLUK,**  
orcid.org/0000-0001-5593-8790  
Concertmaster of the Department of Theory and Methods Music Education and Choreography  
Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University  
(Melitopol, Zaporizhia region Ukraine) [Irinasavluk84@gmail.com](mailto:Irinasavluk84@gmail.com)

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPROVING THE PERFORMING SKILLS OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE CLASSES OF THE MAIN MUSICAL INSTRUMENT: EXPERIMENTAL CONTENT

The article highlights the content of the experimental content of the psychological and pedagogical conditions for improving the performing skills of future music teachers in the classes of the main musical instrument. The following structure of the experimental study is described: 1) to determine the attitude of pianist students in musical and performance activities – an individual questionnaire 2) for self-determination of higher education applicants of their behavioral reactions in a new unfamiliar situation or environment – a test "Method of determining rigidity"; 3) for the development of self-regulation skills, blitz training, self-regulation training, role improvisation; 4) for the development of psychomotor skills – specially selected exercises and tasks. The stages of the study are defined, namely: Stage I – "Preparatory", the purpose of which was to determine the attitude of higher education applicants to musical and performing activities, self-determination of their own behavioral reactions in a new unfamiliar situation or environment and the properties of their nervous system with psychomotor indicators; Stage II – "Intermediate", the main tasks of which were comparing changes in the motivational attitude of future teachers to music and performing activities and identifying changes in the results on the level of rigidity of applicants for higher education in the control and experimental groups, as well as the use of specially designed trainings in work with students of the experimental group, blitz trainings, game exercises and



*individual thematic exercises to improve musical and performing skills; Stage III, during which the dynamics of changes in indicators in the control and experimental groups were detected and changes in the motivational attitude to musical performance and the level of rigidity of students in the field of musical performance were compared. Diagnostic sections in the form of tables and diagrams are provided and show that the study confirms the assumption of the need for targeted use of psychological and pedagogical conditions for the development of students' performing skills.*

**Key words:** *psychological and pedagogical conditions, performing skills, teacher-musician, experimental content.*

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження зумовлена суспільними перетвореннями, що відбуваються в Україні під впливом соціально-економічних та культурних змін, які призвели до трансформації багатьох педагогічних орієнтирів. У сучасному соціокультурному просторі особливості значущості набуває виховання відповідальної, ініціативної, творчої особистості вчителя. У концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності наголошується, що успішна самореалізація молодшої людини можлива тільки за наявності її особистої системи цінностей, яка повинна бути адекватною мінливим умовам сьогодення.

**Аналіз досліджень.** Проблему професійного становлення особистості на етапі навчання у вищому закладі освіти висвітлено у працях В. Бондаренка, В. Бутенка, М. Дяченка, Л. Кандибовича, В. Козакова, Р. Немова, В. Поплужного, Т. Шуртакової. Проблеми сценічної творчості та емоційної стійкості музиканта досліджували психологи Л. Бочкарьова, Л. Виготський, О. Готсдинер, В. Петрушин, Н. Рождественська; питання вдосконалення музично-виконавської підготовки студентів-піаністів – мистецтвознавці Б. Асаф'єв, Б. Захава, Л. Мазель та педагоги-музиканти І. Аксельруд, А. Алексєєв, Л. Берман, Й. Гофман, Г. Коган, С. Корлякова, Ю. Некрасов, С. Савшинський.

Незважаючи на значний масив досліджень у галузі музичної педагогіки та виконавства, проблема винайдення перспективних шляхів удосконалення виконавської майстерності студентів-піаністів у період навчання у закладі вищої освіти не знайшла детального відображення в педагогічній, психологічній та методичній літературі. Необхідність теоретичного і практичного розроблення даного питання зумовлена зростаючою потребою у гармонійному розвитку особистості майбутнього педагога-музиканта та підвищенні рівня його професійної майстерності.

**Мета статті** – висвітлення змісту експериментального контенту психолого-педагогічних умов удосконалення виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів на заняттях з основного музичного інструмента.

**Виклад основного матеріалу.** У теорії музичного мистецтва проблема специфіки виконавської

діяльності розглядається як триада «композитор – виконавець – слухач» у різних аспектах:

– як повноцінний самостійний вид художньої творчості, рівнозначний діяльності композитора (Каган, 2019: 157);

– як абстрактний ідеальний об'єкт, вторинний за сутністю, лише відносно самостійний, який містить у собі процес конкретизації первинної художньої діяльності, а специфічною його ознакою виступає інтерпретація (Некрасов, 2002: 82);

– як діалектична двоякість – об'єктивізм і суб'єктивізм водночас – продукт та функції творчості виконавця;

– як творчий процес, побудований на трьох рівнях: перший пов'язаний із проникненням виконавця у зміст окремих мотивів та інтонацій шляхом розкриття семантичного значення; другий означає переведення семантичної конкретизації в художнє узагальнення; третій передбачає завершення перших двох і оформлення певного драматургічного задуму виконання (Медушевський, 1976: 74).

У нашому дослідженні ми припустили, що ефективність удосконалення музично-виконавської майстерності студентів-піаністів підвищиться, якщо застосувати у навчальному процесі комплекс таких психолого-педагогічних умов:

1. Формування у студентів-піаністів позитивної мотивації вдосконалення музично-виконавської майстерності.

2. Актуалізація самопрезентаційної позиції студента в інструментальному виконанні.

3. Тренінгове освоєння студентом характерних особливостей комунікації у музично-виконавській діяльності.

4. Побудова перспективної проєкції подальшого музично-виконавського розвитку майбутнього фахівця.

Більш докладно запропоновані психолого-педагогічні умови ми висвітлювали в попередніх публікаціях.

Експериментальне дослідження проводилося на музичному відділенні Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького серед здобувачів вищої освіти I–III курсів денної та заочної форм навчання (за фахом освоєння основного музичного інструмента фортепіано).

Метою даного дослідження була перевірка ефективності впровадження розроблених психолого-педагогічних умов удосконалення виконавської майстерності студентів-піаністів на заняттях з основного музичного інструмента.

Під час проведення експерименту ми враховували:

1) твердження про те, що формування виконавської майстерності є складним, планомірним процесом підвищення рівня музично-виконавської досконалості музиканта. Результатом такої праці є розвиток художньої техніки піаніста для досконалого та артистичного втілення художнього змісту музичного твору;

2) психологічні аспекти музичного виконання як публічної діяльності, до складу яких входять: а) саморегуляційні вміння виконавця; б) здатність до збереження творчого самопочуття та художнього самовираження на естраді; в) готовність проєкції власної художньо-образної концепції виконання на слухачку аудиторію;

3) особливості психомоторики музиканта та залежність повноцінної реалізації музично-виконавських завдань від рівня сформованості спеціальних психомоторних навичок виконавця та особливостей його нейродинаміки;

4) вікові характеристики студентського віку (другий період юнацтва, або перший період дорослості), що відзначаються становленням особистісних рис у процесі персоналізації на основі цілеспрямованого засвоєння навчальних, професійних та соціальних функцій; діяльність студентської молоді спрямована на здобуття професійно необхідних знань, умінь, навичок та їх практичного використання у майбутній діяльності.

Також ми враховували особливості музично-виконавської діяльності як базового середовища вдосконалення музично-виконавської майстерності, а саме:

1) названа діяльність характеризує взаємодію суб'єкта (виконавця) з об'єктом (музичний твір) та передбачає спілкування виконавця з музичними творами та композиторами різних епох із метою розкриття їх художньої змістовності;

2) структура музично-виконавської діяльності має у своєму складі особистісні мотиви, мету, доцільно обґрунтовані дії, що застосовуються; певний підсумковий результат;

3) успішність музично-виконавської діяльності потребує обов'язкового проникнення до глибинного змісту музичного твору, що відображається в індивідуальному прочитуванні та побудові власної своєрідної інтерпретації.

Беручи до уваги вказане вище, ми включили у дослідно-експериментальну роботу:

– по-перше, анкети та тести, які розкривають ставлення здобувачів вищої освіти до музично-виконавської діяльності та висвітлюють властивості нервової системи за психомоторними показниками (Петрушин, 1997: 350);

– по-друге, бліц-тренінг та тренінг саморегуляції психологічного стану у різноманітних професійних та соціальних ситуаціях (Максименко 2004: 640);

– по-третє, тест вимірювання ригідності та індивідуально-рольову імпровізацію (Рогов, 1999: 320).

Відповідно до цього, розроблено таку структуру експериментального дослідження:

1) для визначення ставлення студентів-піаністів до музично-виконавської діяльності – одноійменну анкету (адаптована анкета В. Касимова);

2) для самовизначення здобувачами вищої освіти власних поведінкових реакцій у новій незнайомій ситуації чи оточенні – тест «Методика визначення ригідності»;

3) для розвитку вмінь саморегуляції – бліц-тренінг, саморегуляційний тренінг, рольову імпровізацію;

4) для розвитку психомоторних навичок – спеціально підібрані вправи та завдання.

Експериментальне дослідження проходило у три етапи. Для реалізації завдань дослідження було створено експериментальну та контрольну групи здобувачів вищої освіти I–III курсів (за фахом фортепіано) денної та заочної форм навчання. До складу експериментальної групи увійшло 20 осіб, до контрольної групи – 25 осіб. Усього в експериментальній роботі приймали участь 45 здобувачів вищої освіти факультету мистецтв та художньої освіти МДПУ імені Б. Хмельницького.

**I ЕТАП – «Підготовчий» ( констатувальний експеримент).** Метою цього етапу було визначення ставлення студентів-піаністів до музично-виконавської діяльності, самовизначення здобувачами вищої освіти власних поведінкових реакцій у новій незнайомій ситуації чи оточенні та властивостей власної нервової системи за психомоторними показниками.

Для цього серед здобувачів вищої освіти, що входили до складу експериментальної та контрольної груп, було проведено констатуючий зріз. Їм було запропоновано відповісти на питання анкети «Ставлення до музично-виконавської діяльності», визначити рівень ригідності за одноійменним тестом, прийти тестування за малюноково-руховим теппінг-тестом.

**II ЕТАП «Проміжний» (формувальний експеримент).** Провідними завданнями цього етапу стали:

1) порівняння зміни мотиваційного ставлення майбутніх педагогів до музично-виконавської діяльності та виявлення змін результатів за рівнем ригідності у здобувачів вищої освіти контрольної та експериментальної груп;

2) застосування у роботі зі студентами експериментальної групи спеціально розроблених тренінгів, бліц-тренінгів, ігрових вправ та індивідуальних тематичних завдань для вдосконалення музично-виконавської майстерності.

Упродовж п'яти місяців з учнями експериментальної групи проводилася цілеспрямована робота з розвитку виконавської майстерності за розробленими педагогічними умовами:

1) формування позитивної мотивації студента-піаніста проводилося диференційовано з урахуванням результатів відповідей студентів на питання Анкети 1:

– з учасниками, відповіді яких відповідали показнику «негативна мотивація», проводилися спеціально спрямовані заняття, де провідними були роль викладача та співтворча діяльність;

– здобувачі вищої освіти, що показали результат «нейтральна мотивація», тобто індивідуальне ставлення до музично-виконавської діяльності, залучалися до виконання творчих завдань, із ними проводилися імпрровізаційні тренінги зі зміною ролей;

– для студентів, котрі за показниками відносяться до групи з «позитивною мотивацією», були застосовані співтворчі форми роботи з викладачем, а у самостійній роботі увага студента спрямовувалася на пошук власної індивідуальної інтерпретації та її аргументованого пояснення;

2) для актуалізації самопрезентаційної позиції спочатку виявлялися позитивні відмінності природної самопрезентації студента-виконавця та окреслювалися напрями її позитивного збагачення новими якостями для створення яскравої «штучної презентації», що сприяє успішному виступу студентів-піаністів у процесі навчальної виконавської діяльності (заліки, екзамени) та концертних виступів;

3) процес тренінгового освоєння здобувачами вищої освіти характерних особливостей комунікації у музично-виконавській діяльності передбачав застосування міні-моделей художньої комунікації з поступовим ускладненням рівня презентації музичного твору – від «ескізної інтерпретації» через «створення інтерпретації разом із викладачем» до «комплексної індивідуальної інтерпретації».

Для ефективного вдосконалення виконавської майстерності кожному учаснику експериментальної групи була підібрана індивідуальна програма, до складу якої входили музичні твори, вибрані відповідно до вимог навчальних планів вищого навчального закладу з урахуванням:

1) індивідуальних пріоритетів студентів у музичному виконавстві;

2) змісту мотиваційно-підготовчої роботи над твором, спрямованого, з одного боку, на міцне закріплення набутих вмій та навичок, з іншого – на виховання у студентів виконавських якостей, а саме:

а) сценічної уваги в процесі художнього виконання твору;

б) стабільності виконання музичного твору, цілісності донесення його форми;

в) розвитку емоційного, слухового, поведінкового контролю під час виконання музичного твору на сцені.

Підготовка до відкритого виступу проходила як у процесі класних занять, так і на репетиціях. У класі проводилися бесіди про художньо-образний зміст твору, яким чином можна розкрити цей образ на сцені та донести до слухача композиторський та виконавчий задум. Проводилася робота над детальним освоєнням музичних творів шляхом побудови виконавської палітри – відмічання у нотному тексті всього, що має відношення до виконання кожної фрази. Створювалися ситуації сценічного виступу. На репетиції неодноразово запрошувалися глядачі для прослуховування виконання. Відпрацьовувався блок сценічної поведінкової формули: вихід на сцену, поклон, настроювання на виконання, поведінка під час гри, дії виконавця після закінчення виступу.

Кожне цілісне виконання твору аналізувалося і студентом, і педагогом. Після перших репетицій аналіз робив педагог, а пізніше – сам студент, він давав оцінку своїй грі: як під час виконання вдалося передати емоційну образність змісту; осмислював власні емоції та переживання під час виступу; продумував якість утримання цілісної поведінкової формули.

Обов'язковим завданням для всіх учасників експерименту була побудова виконавського плану концертного втілення кожного твору та виконання цього плану під час виступу на репетиціях.

Для перевірки готовності музичного твору, вміння виконавця сконцентруватися на цілісному виконанні, виконувати програму, незважаючи на зовнішні подразники, робилися різні шумові ефекти, які здатні заважати виконанню.

На зміну підготовчому етапу прийшов діяльнісний – безпосередня участь піаністів у концертно-

виконавській діяльності. Для них це була участь у заходах проміжного та підсумкового контролю. Здобувачі вищої освіти отримали завдання переконливо відтворити художньо-образний зміст музичних творів у власному виконанні.

Виступи на заліково-екзаменаційних заходах оцінювалися викладачами за такими критеріями:

1. Виразність інтонування та фразування під час виконання музичних творів.

2. Технічна досконалість утілення творів, що виконувалися.

3. Цілісність донесення музичної форми.

Використані активні форми роботи сприяли поглибленню музичних знань, розширенню музично-слухового запасу та музично-естетичного кругозору майбутніх фахівців музично-педагогічного профілю, підвищенню якості оцінювальної та вибіркової діяльності студентів у галузі музичного мистецтва, вдосконаленню музично-виконавських вмінь та навичок.

**III ЕТАП – «Підсумковий» (уточнюючий експеримент).** Він проводився з метою виявлення динаміки змін показників по контрольній та експериментальній групам і порівняння зміни мотиваційного ставлення до музично-виконавської діяльності та рівня ригідності студентів у галузі музичного виконавства. Учасникам контрольної та експериментальної груп було запропоновано знову відповісти на запитання анкет та тестів.

Наприкінці експерименту ми отримали такі результати.

Відповідно до кількісного аналізу відповідей студентів на питання анкети № 1 та їх опрацювання, визначено, що у студентів і ЕГ і КГ ставлення до музично-виконавської діяльності має три форми прояву:

- *позитивну*, яка відзначається бажанням самостійної побудови індивідуальної інтерпретації музичного твору та його сценічного втілення у концертних виступах перед аудиторією;

- *нейтральну*, котра відображає помірковано-прогностичне ставлення студентів до музично-виконавської діяльності як до необхідного складника музично-педагогічного фаху;

- *негативну*, що відображає байдужість та небажання студентів брати участь у музично-виконавській діяльності.

Результати початкового етапу дослідної роботи за анкетною «Ставлення до музично-виконавської діяльності» відображено в табл. 1.

Визначення рівня ригідності показало, що більшість студентів контрольної та експериментальної груп має середній та високий рівні ригідності. Ми бачимо з таблиці, що середній рівень ригідності мають 45% студентів ЕГ та 54% КГ; високий рівень показали 38% ЕГ та 32% КГ; низький рівень ригідності (найбільш оптимальний для розвитку музично-виконавської майстерності) показали 17% студентів ЕГ та 13% студентів КГ.

Більш наочно це відображено в табл. 2.

Дослідження за теплінг-тестом носили допоміжний характер для отримання додаткової

Таблиця 1

**Діагностичний зріз ставлення студентів до музично-виконавської діяльності на початковому етапі експериментального дослідження**

групи	Кількість студентів	позитивне		нейтральне		негативне	
		Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
ЕГ	20	6	26%	7	32%	7	32%
КГ	25	10	43,6%	12	48,6%	4	7,8%

Таблиця 2

**Діагностичний зріз визначення рівня ригідності на початковому етапі експериментального дослідження**

групи	Кількість студентів	високий		середній		низький	
		Кількість студентів	%	Кількість Студентів	%	Кількість студентів	%
ЕГ	20	7	38%	8	45%	5	17%
КГ	25	9	32%	13	54%	3	13%

інформації щодо особливостей працездатності та типів нервової системи студентів контрольної та експериментальної груп. Результати індивідуальних графіків працездатності показали, що у більшості студентів вийшов *опуклий тип*, коли темп наростає до максимального на початку роботи, а знижується інколи навіть нижче початкового рівня (тобто того, який спостерігався на початку роботи). Цей тип кривої свідчить про наявність у респондента сильної нервової системи; також серед графіків ми побачили наявність проміжного та увігнутого типу, що характеризує нервову систему респондентів як середньо-слабку.

На проміжному етапі дослідження учасники ЕГ та КГ також відповідали на питання вже названих анкет із метою аналізу змін у відчуттях студентів під час музично-виконавської діяльності, динаміки корекції рівня ригідності. Результати порівняльного аналізу ставлення до музично-виконавської діяльності відображено в табл. 3, за якою ми можемо виділити наявність позитивної тенденції у змінах показників:

– позитивне ставлення зросло по обох групах але у ЕГ цей показник має більшу різницю з попереднім, ніж у КГ (відповідно з 28% до 34% по ЕГ та з 24% до 28% по КГ);

– нейтральне ставлення – у ЕГ та КГ показник незначно зменшився (по ЕГ – з 62% до 60%, по КГ – з 58,6% до 53,2%), за рахунок чого відбулося зростання показників високого рівня;

– негативне ставлення теж зазнало змін у бік зменшення показників (з 10% до 6% по ЕГ та з 18,8% до 17,4% по КГ).

Наочно це відображено в табл. 3.

Динамічні зміни розподілилися так:

– в експериментальній групі підвищилися показники позитивного ставлення до музично-виконавської діяльності (з 28% до 41%) за рахунок зменшення показників нейтрального (56%) та негативного (з 10% до 3%);

– у контрольній групі показники позитивного ставлення незначно змінилися (з 24% до 30%), показники середнього теж показали часткове зростання (з 58,6% до 59%), на низькому рівні залишилися 11% студентів контрольної групи.

Це добре видно на діаграмі (рис. 1).

Показники за тестом «Рівень ригідності» не зазнали суттєвих змін.

На кінцевому етапі дослідження після закінчення формульованого експерименту студенти знову відповідали на питання анкети № 1. Результати зміни ставлення студентів до музично-виконавської діяльності на початковому та кінцевому етапах експериментального дослідження відображено в табл. 4.

Динамічні зміни розподілилися так:

– в експериментальній групі підвищилися показники позитивного ставлення до музично-виконавської діяльності (з 28% до 41%) за рахунок зменшення показників нейтрального (56%) та негативного (з 10% до 3%);

– у контрольній групі показники позитивного ставлення незначно змінилися (з 24% до 30%), показники середнього теж показали часткове зростання (з 58,6% до 59%), на низькому рівні залишилися 11% учасників контрольної групи (рис. 2).

Рівень ригідності на кінцевому етапі дослідження по результатам обох груп показав незначну динаміку в бік зменшення показників високого рівня. На нашу думку, для значної зміни показників за цим тестом потрібно проводити роботу впродовж усього періоду навчання у вищому навчальному закладі та протягом подальшої професійної діяльності.

Позитивним зрушенням на кінцевому етапі дослідження є те, що здобувачі вищої освіти експериментальної групи почали більше значення надавати смислового змісту музичних творів, що виконуються. У них з'явилося відчуття емоційного комфорту та впевненості під час підготовки

Таблиця 3

**Динаміка зміни ставлення студентів до музично-виконавської діяльності на початковому та проміжному етапах експериментального дослідження (констатувальний та початок формульованого експерименту)**

групи	Кількість студентів	Ставлення											
		позитивне				нейтральне				негативне			
		початков. етап		проміжний етап		початков. етап		проміжний етап		початков. етап		проміжний етап	
		кільк студ.	%	кільк студ.	%	кільк студ.	%	кільк студ.	%	кільк студ.	%	кільк студ.	%
Ег	20	6	26	10	41	7	32	5	23	7	32	2	6
Кг	25	10	43,6	12	48	12	48,6	8	43,2	4	7,8	3	7,4

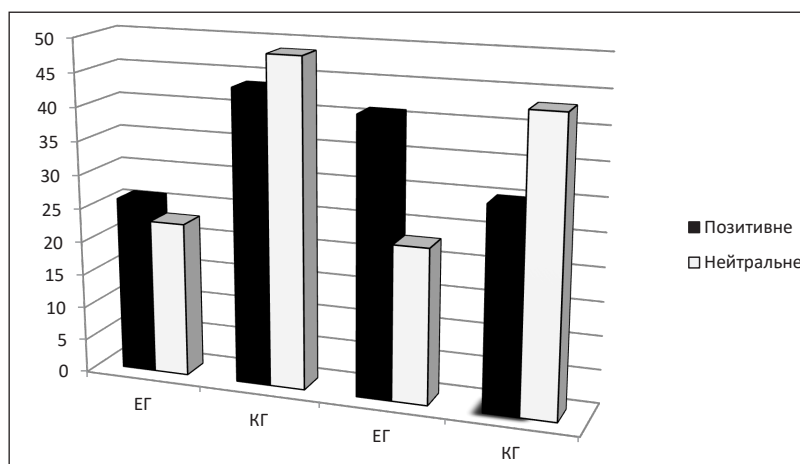


Рис. 1. Динаміка зміни ставлення студентів до музично-виконавської діяльності на початковому та проміжному етапах експериментального дослідження

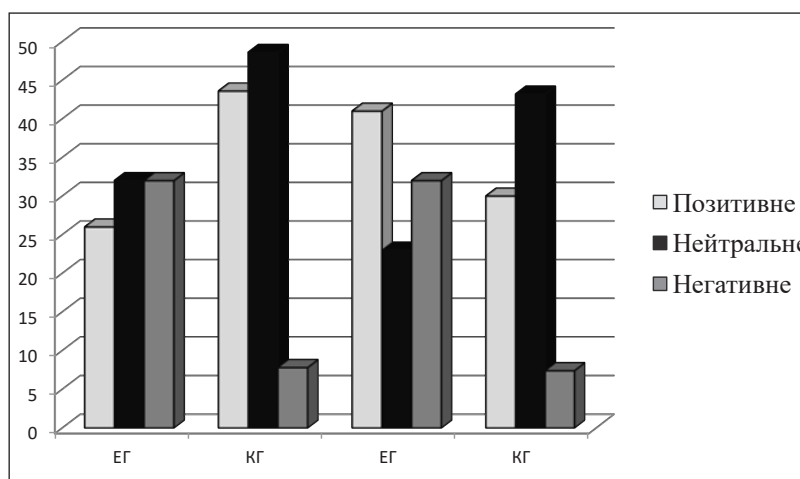


Рис. 2. Динаміка зміни ставлення студентів до музично-виконавської діяльності на початковому та кінцевому етапах експериментального дослідження

Таблиця 4

Динаміка зміни ставлення студентів до музично-виконавської діяльності на початковому та кінцевому етапах експериментального дослідження (констатувальний та уточнюючий експеримент)

група	Кількість студентів	Ставлення					
		позитивне		нейтральне		негативне	
		початков етап	кінцевий етап	початков етап	кінцевий етап	початков етап	кінцевий етап
		%	%	%	%	%	%
EG	20	26	41	32	23	32	6
KG	25	43,6	30	48,6	43,2	7,8	7,4

та безпосередньо під час концертного виступу. Сценічні відчуття студентів мають позитивну тенденцію зрушення в бік емоційної задоволеності та радості. Учасники експериментальної групи набули вмінь сценічної концентрації, імпровізації та збагатили власний емоційно-інтелектуальний

досвід, що знайшло відображення у результатах відповідей на питання анкет.

**Висновки.** Проведене дослідження підтвердило припущення про необхідність цілеспрямованого використання психолого-педагогічних умов для розвитку виконавської майстерності студентів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Каган М. С. Музыка в мире искусств : учебное пособие. Москва : Юрайт, 2019. 218 с.
2. Лучшие психологические тесты / пер. с англ. Е. А. Дружининой. Харьков : Принтал, 1994. 320 с.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія : підручник. Вінниця : Нова книга, 2004. 704 с.
4. Медушевський В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. Москва : Музыка, 1976. 254 с.
5. Некрасов Ю. Єдність педагогічних та виконавських принципів навчання у роботі М. Грінберг. *Теоретичні та практичні питання культурології*. 2002. Вип. X. С. 81–92.
6. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учебное пособие. Москва : ВЛАДОС, 1997. 384 с.
7. Рогов С. И. Настольная книга практического психолога : учебное пособие. Москва : ВЛАДОС, 1999. 384 с.

#### REFERENCES

1. Kahan M. S. Muzyka v myre yskusstv. [Music in the world of art]. Study guide for universities. Moscow: Publishing house Yurait, 2019, 218 p. [in Russian].
2. Luchshye psikhologicheskiye testy / per. z anhl. E. A. Druzhyninoi. Kharkiv: Pryntal, 1994, 320 s. [in Russian].
3. Maksymenko S. D. Zahalna psykholohiia. Pidruchnyk. Vinnytsia: Nova knyha, 2004, 704 s.
4. Medushevskiy V. O zakonomernostiakh y sredstvakh khudozhestvennoho vozdeistvyia muzyky. [On the laws and means of artistic influence of music]. Moscow: Music, 1976, 254 p. [in Russian].
5. Nekrasov Y. Yednist pedahohichnykh ta vykonavskykh pryntsyypiv navchannia u roboti M. Hrinberh. Teoretychni ta praktychni pytannia kulturolohii. Melitopol, 2002, pp. 81-92.
6. Petrushyn V. I. Muzykalnaia psykholohyia. [Musical psychology]. Tutorial for students and teachers. Moscow: Publishing house VLADOS, 1997, 384 p. [in Russian].
7. Rohov Y. I. Nastolnaia knyha praktycheskoho psykholoha. [Practical psychologist's book]. Tutorial. Moscow: Publishing house VLADOS, 1999, 384 p. [in Russian].

УДК 17:316.346.2(477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208782>**Ірина СЕВРУК,***orcid.org/0000-0001-5751-2216**кандидат філософських наук, доцент,  
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін  
Національної академії Національної гвардії України  
(Харків, Україна) sevrukirina@ukr.net***Юлія СОКОЛОВСЬКА,***orcid.org/0000-0003-3778-0023**кандидат історичних наук, доцент,  
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін  
Національної академії Національної гвардії України  
(Харків, Україна) sokolovskaja.yulia2012@ukr.net*

## ГЕНДЕРНА РІВНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ЛЮДИНИ ТА ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

*У статті проведено теоретичний аналіз можливостей та завдань щодо забезпечення гендерної обізнаності та толерантності майбутніх педагогів у контексті реалізації прав людини в Україні.*

*Обґрунтовано, що за умов наявного в українському суспільстві патріархатного гендерного порядку, саме система освіти здатна виконати функцію «перекодування» суспільної свідомості через прищеплення майбутній генерації громадян України цінностей рівних прав та можливостей жінок та чоловіків.*

*Метою статті є теоретичний аналіз можливостей реалізації ідей гендерної рівності у їх нерозривному зв'язку з базовими демократичними цінностями щодо прав та свобод людини в освітніх практиках підготовки майбутніх педагогів України.*

*Надано пропозиції щодо забезпечення гендерної рівності в освітньо-педагогічних практиках у їх нерозривному зв'язку з процесами демократизації освітнього простору в Україні. Проведено аналіз прав та свобод громадян України, закріплених у Конституції України, у їх нерозривному зв'язку з вимогами до освітян, які є необхідними з огляду на завдання щодо реалізації ідей гендерної рівності в освітньому просторі сучасної України.*

*Обґрунтовано необхідність вирішення наявних сьогодні в освітньому просторі України певних недоліків у реалізації гендерної політики (гендерний дисбаланс у закладах дошкільної та шкільної освіти, непрестижність традиційно «жіночих» професій у сфері освіти тощо) у взаємодії заходів як державного, так і інституціонального та персонального рівнів. Запропоновано відповідно до кожного рівня конкретні заходи.*

*Обґрунтовано необхідність вирішення передусім завдань щодо формування гендерної компетентності випускників закладів педагогічної освіти, оскільки саме від персональних установок освітян залежатиме успішність гендерних ініціатив як держави.*

*Визначено перспективні напрями розроблення заявленої проблематики.*

**Ключові слова:** *гендерна рівність, гендерна обізнаність, рівні права та можливості жінок та чоловіків, освітній простір України, освітньо-педагогічний процес.*

**Iryna SEVRUK,***orcid.org/0000-0001-5751-2216**Doctor of Philosophy, Associate Professor,  
Associate Professor of Social and Humanitarian Subjects Department  
of the National Academy of the National Guard of Ukraine  
(Kharkiv, Ukraine) sevrukirina@ukr.net***Yulia SOKOLOVSKA,***orcid.org/0000-0003-3778-0023**Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of Social and Humanitarian subjects Department  
of the National Academy of the National Guard of Ukraine  
(Kharkiv, Ukraine) sokolovskaja.yulia2012@ukr.net*

## GENDER EQUALITY IN THE CONTEXT OF ENSURING HUMAN RIGHTS AND ITS IMPLEMENTATION IN PREPARATION OF PROSPECTIVE TEACHERS

*The article presents the theoretical analysis of the opportunities and objectives for ensuring gender awareness and tolerance of prospective teachers in the context of implementing human rights in Ukraine.*



*It is proved that under the conditions of the existing patriarchal gender order in Ukrainian society, the very education system is capable of fulfilling the function of "recoding" the public consciousness by instilling the values of equal rights and opportunities of women and men in the future generation of Ukrainian citizens.*

*The purpose of the article is to theoretically analyse the possibilities of implementing gender equality ideas that are interconnected with basic democratic values of human rights and freedoms in the educational practices of preparing prospective teachers of Ukraine.*

*There have been formulated proposals to ensure gender equality in educational and pedagogical practices in their inseparable connection with the democratisation processes in the educational area in Ukraine. The rights and freedoms of the Ukrainian citizens enshrined in the Constitution of Ukraine have been studied in their integral connection with the requirements for educators, which are crucial, taking into account the task of implementing the ideas of gender equality in the educational area of modern Ukraine.*

*There was justified the necessity of overcoming current drawbacks in the educational area in Ukraine regarding the implementation of gender policy – that is a gender imbalance in pre-school and school educational establishments, lack of prestige of traditionally "women's" professions in the field of education, etc. – in the interaction of actions at state, institutional, as well as personal levels. Specific measures related to each level have been suggested.*

*It was substantiated that, first of all, the tasks of forming the gender competency of graduates of pedagogical educational establishments should be solved as the success of gender initiatives as a state depends on the personal settings of educators.*

*The perspective directions in the development of the stated problems are identified.*

**Key words:** gender equality, gender awareness, equal rights and opportunities of women and men, educational area of Ukraine, educational and pedagogical process.

**Постановка проблеми.** Освіта завжди має орієнтуватися на майбутнє. Найбільший виклик майбутнього – це людина майбутнього. Якою має бути ця людина? Вона має гармонійно вписатися в той світ, який прийде завтра. Більше того, ця людина має бути здатною створити цей завтрашній день.

Якщо дискусійними можуть бути питання щодо компетентностей, специфічних знань, умінь, які необхідно сформувавши під час освітнього процесу, то безумовними константами залишаються загальнолюдські демократичні цінності, зокрема законність та рівність. Саме вони, на нашу думку, мають утворити міцний фундамент сучасного педагогічного процесу.

Права людини, проголошені Загальною декларацією прав людини (ООН, 1948 р.) та закріплені конституціями демократичних країн, є вищою цінністю та надбанням сучасного людства. Захист та дотримання прав людини визнаються сьогодні як основа для забезпечення загального процвітання та добробуту людства.

Курс на євроінтеграцію, що було закріплено конституційно у 2018 р. (Закон України «Про внесення змін до Конституції України (щодо стратегічного курсу держави на набуття повноправного членства України в Європейському Союзі та в Організації Північноатлантичного договору)»), вимагає від українського суспільства не тільки декларативного визнання, а й практичної реалізації прав людини. Першочерговими перед українським суспільством постають завдання щодо змін, пов'язаних із демократизацією як суспільного життя у цілому, так і освітнього простору зокрема. Як принципово важливий складник процесів демократизації (своєрідний маркер успіш-

ності демократичних перетворень) має бути реалізована і вимога щодо забезпечення рівних прав жінок та чоловіків в Україні.

Водночас якщо демократизація як така визнається як безальтернативна коли йдеться про суспільне життя, то навколо проблеми гендерної рівності розгортаються чисельні «баталії», спричинені інформаційною протидією, стереотипами суспільної думки, помилковими уявленнями та елементарною необізнаністю широкого кола громадян, у тому числі й освітян.

Занадто спрощене, а іноді й помилкове розуміння демократії та демократизації, сутності демократичних цінностей, зокрема гендерної рівності, вимог та стратегії гендерної політики держави призводять, з одного боку, до нехтування вагомими суспільними ресурсами, а з іншого – до закріплення в освітньо-педагогічних практиках застарілих гендерних стереотипів.

**Аналіз досліджень.** Теоретичне осмислення гендеру в Україні сьогодні постає як широкий спектр досліджень різного спрямування. Гендер та проблеми його соціокультурної зумовленості розглянуто у працях Т. Марценюк, І. Головашенко, Т. Бурейчак, С. Оксамитної, С. Хрисанової та ін. Активно досліджується вплив духовно-моральних (Н. Недзельська, Л. Погоріла, В. Суковата, Н. Чухим) та історичних (О. Кісь, О. Маланчук-Рибак, Т. Орлова, Л. Смоляр та ін.) контекстів на формування гендерних ролей та гендерних відносин. У центрі уваги дослідників опиняються психологічні (Т. Говорун, О. Кікінежді, П. Горностай та ін.), соціально-економічні (В. Близнюк, Т. Журженко, Т. Марценюк, С. Оксамитна та ін.) та соціально-політичні (К. Левченко, І. Грабовська,

Н. Грицяк, Т. Ісаєва, Л. Кобелянська, М. Колодій та ін.) виміри гендеру. Також перспективним напрямом є розгляд впливу медіатехнологій на формування гендерних ідентичностей (О. Кісь, М. Скорик, В. Суковата та ін.).

Освітньо-педагогічні аспекти гендерної проблематики висвітлюються у наукових розвідках Т. Дороніної, О. Луценко, О. Остапчук, О. Суислової та ін. Проблеми формування гендерної компетентності в освітньо-педагогічному процесі у секторі безпеки та оборони України розпочато дослідженнями Л. Крimeць, О. Суислової, І. Севрук, Ю. Соколовської, Н. Чупринової.

Водночас наявність широкого поля досліджень залишає недостатньо вивченим та дискусійним значний спектр проблем, пов'язаних із завданнями формування гендерної культури та гендерної компетентності майбутніх педагогів у контексті реалізації прав людини в освітньо-педагогічному процесі.

**Мета статті** – теоретичний аналіз можливостей реалізації ідей гендерної рівності у їх нерозривному зв'язку з базовими демократичними цінностями щодо прав та свобод людини в освітніх практиках підготовки майбутніх фахівців-педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** Початок XXI ст. проходить під гаслом забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків. Наявні у глобалізованому суспільстві взаємопов'язані тенденції – зміна структури виробництва, що потребує здебільшого жіночої праці у різних сферах суспільного життя, та водночас активність жінок щодо соціальної рівноправності з чоловіками, прагнення реалізувати власний потенціал, виходячи за межі традиційно жіночих ролей та обов'язків, – призвели до все більш активного залучення жінок до різноманітних суспільних практик. Цей факт засвідчують зміни практично в усіх розвинутих країнах світу (Севрук, 2019: 129).

Закріплює ці зміни Стратегія стабільного розвитку (ООН, 2015 р.), яка визначає гендерну рівність як п'яту із сімнадцяти стратегічно значущих цілей сталого розвитку людства (Целі: URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/about/development-agenda/>). Відповідно до Стратегії, забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків постає як «дієвий інструмент забезпечення виходу світового співтовариства на «траєкторію сталого та життєстійкого розвитку».

Основними рамковими документами на міжнародному, регіональному та національному рівнях, що визначають політики та програми щодо гендерної рівності, стали Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (1979 р.) та її Загальна рекомендація № 30 (2013 р.), Пекінська

платформа дій (1995 р.), Резолюція Ради Безпеки ООН № 1325 «Жінки, мир, безпека» (2000 р.) та наступні резолюції щодо жінок, миру та безпеки.

Слід зазначити, що засадничі принципи гендерної рівності було проголошено Конституцією України у перші ж роки незалежності (ст. 21, 23, 24) (Конституція України: Закон від 28.06.1996 №254к/96-ВР). Ці принципи закріплюють нормативно-правові документи, зокрема, Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків» (2005 р.), Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації» (2012 р.), Указ Президента України «Про підвищення статусу жінок в Україні» (2001 р.) та ін.

Водночас українське суспільство й досі залишається суттєво патріархатним. Дослідники проблеми позначають гендерний порядок українського суспільства як такий, що «заснований на формальній нормі рівноправ'я та згорнутій, прихованій дискримінації жінок» (Власова, 2009: 67).

Наявні в основних соціальних інститутах патріархатні гендерні стереотипи можуть бути подолані через реалізацію виваженої та цілеспрямованої гендерної політики в системі освіти та виховання, що відповідає за процес соціалізації особистості. Система освіти постає як провідний соціальний інститут, що здатний за наявних умов виконати функції свого роду «перекодування» суспільної свідомості через прищеплення майбутній генерації громадян України цінностей рівних прав та можливостей жінок та чоловіків, переведення цих цінностей у практики повсякденності.

Як конче необхідне постає завдання формування гендерної обізнаності та гендерної компетентності майбутніх педагогів. Кожен педагог незалежно від того, чи він працівник/працівниця дошкільної, шкільної, вищої тощо освіти, має стати носієм демократичних цінностей та перетворень в освітньому просторі, у тому числі максимально сприяти реалізації вимог гендерної рівності, що «постає як фундаментальний принцип сталого розвитку українського суспільства» (Севрук та ін., 2019: 57).

Водночас укоріненість у всіх суспільних практиках названого гендерного порядку суттєво впливає на перспективи долання гендерних стереотипів в освітньо-педагогічному процесі.

Тому вважаємо за доречне ретельно зупинитися на змістовному розгляді процесів демократизації освітньо-педагогічного процесу у їх нерозривному зв'язку з реалізацією вимог гендерної рівності (табл. 1), що мають бути реалізовані в освітньо-педагогічних практиках на всіх рівнях.

Ситуацію загострює і наявний у закладах освіти України гендерний дисбаланс, що розкривається у переважній більшості жінок-педагогів у закладах дошкільної та шкільної освіти.

Окрім того, кожен учасник освітньо-педагогічного процесу як громадянин/громадянка України має права, закріплені у Розділі I «Загальні засади» та Розділі II «Права, свободи та обов'язки людини і громадянина» Конституції України. Отже, кожен освітянин у педагогічній діяльності має забезпечувати дотримання тих прав та свобод, що проголошені Конституцією України та суттєво пов'язані з проблемами імплементації гендерної політики держави в освітній простір.

Ретельно розглянемо статті 3, 21, 23, 24, 28 та 29 чинної Конституції у їх зв'язку з тими вимогами до педагогічних працівників/працівниць, які вважаємо необхідними та доречними з огляду на завдання щодо реалізації ідей гендерної рівності в освітньому просторі сучасної України (табл. 2).

Таким чином, реальне забезпечення дотримання прав людини, зокрема гендерної рівності, в освітньому просторі України постає й як завдання,

обов'язкове для виконання у всіх структурах системи освіти, й як дієвий механізм формування нової генерації громадян України, й один зі шляхів забезпечення успішності демократичних перетворень у країні.

Перспективними напрямками додання проблем гендерної нерівності в освітньому просторі вважаємо:

- на державному рівні – формування державної політики, спрямованої на підвищення статусу педагогічної професії та формування дієвих механізмів її реалізації; сприяння встановленню гендерного балансу у дошкільних та шкільних закладах освіти;
- на інституціональному рівні – організацію та проведення досліджень і обговорень проблем реалізації ідей гендерної рівності у сфері освіти; включення в освітні професійні програми навчальних закладів, які готують майбутніх педагогів, спецкурсів, що формують гендерну обізнаність та компетентність; формування через освітньо-виховні практики нової генерації педагогів, основу світогляду яких утворює стійка система базових

Таблиця 1

Основні напрями демократизації освітньо-педагогічного процесу	Забезпечення гендерної рівності в освітньо-педагогічному процесі передбачає
Забезпечення прав і свобод учасників освітньо-педагогічного процесу	– забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків в освітньому процесі; – організація робочого/навчального часу учасників процесу з урахуванням принципу гендерної рівності
Кадрова політика	Забезпечення реалізації державної гендерної політики та гендерно збалансованого підходу у роботі з кадрами. А саме: – додання гендерного дисбалансу в системі освіти, забезпечення розширення можливості участі чоловіків в освітній діяльності; – розроблення дієвих механізмів щодо рекрутингу чоловіків на працю у закладах дошкільної та шкільної освіти, їх мотивації та утримання на робочих місцях; – забезпечення подолання упередженості та гендерних стереотипів під час проведення атестацій, призначення на посади, кар'єрного зростання через створення прозорих механізмів оцінки кадрів; – підвищення персональної відповідальності керівників за реалізацію гендерної рівності у підпорядкованих структурах
Управління	– забезпечення створення стрункої системи інституціоналізованих структур, що охоплюють усі рівні управління системою освіти та відповідають за реалізацію гендерної політики в освітньому просторі; – забезпечення (формування механізмів забезпечення) паритету чоловічого та жіночого представництва в управлінських структурах системи освіти; – формування дієвої системи моніторингу та оцінки стану впровадження принципу гендерної рівності на всіх рівнях управління; – забезпечення реалізації на всіх рівнях управління завдань щодо створення гендерно чутливого середовища в освітніх структурах, включаючи соціальний та мовний простір конкретних структур (дитячі садочки, школи тощо); – створення атмосфери доброзичливості, взаємоповаги та корпоративної єдності на основі додержання норм поваги до людської гідності жінок та чоловіків у взаємовідносинах як по горизонталі, так і вертикалі посадової ієрархії

Таблиця 2

Статті конституції України	Вимоги до педагогічних працівників/працівниць
<p><b>Стаття 3.</b> Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю...</p>	<p>Сьогодні в закладах освіти значна увага приділяється збереженню здоров'я тих, хто навчається. Що стосується педагогічного складу – збереження здоров'я – радше персональна відповідальність, усі інші заходи носять скоріше формально-декларативний характер. Безпека розуміється в першу чергу як збереження життя та здоров'я. «Честь» та «гідність» поки що в освітніх практиках не набули гідного інституційного забезпечення. Морально-етичні аспекти взаємодії учасників освітньо-педагогічного процесу поки що недостатньо імplementовані в право.</p> <p>Необхідними в педагогічних практиках є:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– гендерно збалансований підхід у питаннях збереження життя та здоров'я всіх учасників освітньо-педагогічного процесу;</li> <li>– «безпека, честь та гідність» мають забезпечуватися системою превентивних заходів, спрямованих на недопущення дискримінації за ознакою статі, сексизму (у діях, мотивах та мовленні), гендерно зумовленого насильства</li> </ul>
<p><b>Стаття 21.</b> Усі люди є вільні і рівні у своїй гідності та правах. Права і свободи людини є невідчужуваними та непорушними.</p>	<p>Стаття відкриває Розділ II «Права, свободи...» проголошенням принципу рівності всіх громадян.</p> <p>Необхідними в педагогічних практиках є:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• додання гендерних стереотипів в освітньому середовищі;</li> <li>• формування гендерно-чутливого середовища в освітньому просторі;</li> <li>• формування гендерно-орієнтованої індивідуальної та організаційної культури в системі освіти</li> </ul>
<p><b>Стаття 23.</b> Кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей, та має обов'язки перед суспільством, в якому забезпечується вільний і всебічний розвиток її особистості.</p>	<p>Реалізація права на вільний розвиток особистості передбачає забезпечення паритетності прав та можливостей, обов'язків та відповідальності жінок та чоловіків в освітніх структурах, зокрема забезпечення:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• можливостей навчання (підвищення кваліфікації) та професійного зростання;</li> <li>• паритетного представництва жінок та чоловіків в управлінських структурах;</li> <li>• рівного доступу до ресурсів (матеріальних, інформаційних, комунікаційних, ресурсів часу);</li> <li>• можливості реалізації гендерних ролей у родинному житті</li> </ul>
<p><b>Стаття 24.</b> Громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом. Не може бути привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками. Рівність прав жінки і чоловіка забезпечується: наданням жінкам рівних із чоловіками можливостей у громадсько-політичній і культурній діяльності, у здобутті освіти і професійній підготовці, у праці та винагороді за неї; спеціальними заходами щодо охорони праці і здоров'я жінок, встановленням пенсійних пільг; створенням умов, які дають жінкам можливість поєднувати працю з материнством; правовим захистом, матеріальною і моральною підтримкою материнства і дитинства, включаючи надання оплачуваних відпусток та інших пільг вагітним жінкам і матерям.</p>	<p>Ключова стаття у розумінні державних вимог щодо забезпечення рівних прав жінок та чоловіків в українському суспільстві.</p> <p>У статті ретельно прописано можливості, які надає жінкам держава й які має забезпечити будь-яка державна установа, у тому числі освітні організації та установи, щодо вирівнювання прав та можливостей жінок. Водночас уважаємо, що дана стаття не є гендерно толерантною, оскільки певною мірою не враховує права та можливості чоловіків.</p> <p>Необхідними в педагогічних практиках є:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• відпрацювання та впровадження в освітньому просторі системи механізмів забезпечення рівних прав і жінок, і чоловіків, починаючи з паритетного представництва жінок та чоловіків у закладах дошкільної та шкільної освіти, структурах управління та завершуючи паритетністю у вирішенні побутових проблем, доглядом за дітьми та їх вихованням</li> </ul>

<p><b>Стаття 28.</b> Кожен має право на повагу до його гідності. Ніхто не може бути підданий катуванню, жорстокому, нелюдському або такому, що принижує його гідність, поводженню чи покаранню.</p> <p><b>Стаття 29.</b> Кожна людина має право на свободу та особисту недоторканність.</p>	<p>Ці статті мають специфічне забарвлення та особливе значення для освітніх закладів, особливо середньої освіти. Сучасний світ є достатньо жорстким та жорстоким. ЗМІ, соціальні практики розкривають у людині агресію, ненависть, жагу влади та насильства. Особливо ураженими у цьому відношенні стають діти та підлітки, які підчас демонструють значну жорстокість по відношенню до товаришів та вчителів.</p> <p>Необхідними в педагогічних практиках є:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• створення системи превентивних заходів щодо підвищення рівня правової обізнаності та правової культури всіх учасників освітньо-педагогічного процесу, зокрема у частині щодо недопущення насильства та знущань за ознакою статі;</li> <li>• створення дієвої системи подання скарг щодо фактів приниження честі та гідності, скоєного насильства, зокрема сексуального, всередині системи (конкретні заклади освіти) та адекватного реагування на подані скарги</li> </ul>
---	---

демократичних цінностей, зокрема рівності прав та можливостей жінок і чоловіків; формування у закладах педагогічної освіти гендерно чутливого середовища, що сприятиме формуванню гендерної толерантності майбутніх педагогів;

– на персональному рівні – запобігання в освітньо-педагогічному процесі проявам сексизму та гендерно зумовленої дискримінації; формування персональної відповідальності кожного учасника освітньо-педагогічного процесу у питаннях щодо недопущення приниження честі та гідності як жінок, так і чоловіків, проявів насильства, зокрема сексуального, тощо.

**Висновки.** Проведений теоретичний аналіз дає змогу стверджувати таке:

– у сучасному українському суспільстві й досі наявні ознаки «згорнутої», латентної гендерної нерівності, що домінуючою більшістю громадян усвідомлюється як норма та не фіксується як порушення прав людини. Зокрема, у сфері освіти питома вага чоловіків вибирає ті професії, які дають змогу отримати більшу заробітну платню, надають перспективи кар’єрного зростання, є більш статусними та престижними (переважно у вишах), у традиційно «жіночі» педагогічні професії (малооплачувані, неprestижні – у дитячих садочках та школах) чоловіки здебільшого не бажають йти;

– за даних умов система освіти як провідний інститут соціалізації особистості має взяти на себе відповідальність за цілеспрямовану роботу з прищеплення молодому поколінню українців базових демократичних цінностей рівності та справедливості, зокрема рівних прав і можливостей жінок та чоловіків;

– забезпечення гендерної рівності у сфері освіти має проходити за основними напрямками демократизації освітньо-педагогічного процесу (забезпечення прав і свобод усіх учасників освітньо-педагогічного процесу, кадрова політика та управління) та передбачає здатність освітян реалізувати у професійній діяльності цілу низку необхідних відповідних заходів (табл. 1);

– права та свободи, проголошені Конституцією України, є базовими в реалізації ідей гендерної рівності, що вимагає від кожного освітянина у власних педагогічних практиках у контексті дотримання вимог відповідних статей Конституції сприяння реалізації гендерної політики держави в освітній простір;

– реалізація гендерної політики держави в освітній простір передбачає здатність освітньо-педагогічних працівників здійснювати відповідні вимогам статей Конституції заходи щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків в освітньо-педагогічному процесі (табл. 2).

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Власова О. П. Гендерное равенство как ресурс теории справедливости. *Грані*. 2009. № 5(67). С. 67–69.
2. Закон України «Про внесення змін до Конституції України (щодо стратегічного курсу держави на набуття повноправного членства України в Європейському Союзі та в Організації Північноатлантичного договору)». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2019. № 9. Ст. 50.
3. Конституція України : Закон від 28.06.1996 №254к/96-ВР. База даних «Законодавство України». URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show> (дата звернення: 08.04.2020).
4. Севрук І. І. Гендерна рівність у секторі безпеки і оборони України: проблеми, завдання та перспективи. *Гілея. Філософські науки*. 2019. № 12. Ч. 2. С. 127–135.
5. Севрук І., Соколовська Ю., Чупрінова Н. Етичні виміри реалізації принципу рівних прав та можливостей жінок та чоловіків у секторі безпеки та оборони. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Історія. Філософія. Політологія»*. 2019. № 17. С. 56–60.

6. Цель 5: достижение гендерного равенства и расширение прав и возможностей всех женщин и девочек. *Цели в области устойчивого развития*. URL : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/gender-equality/> (дата звернення: 08.04.2020).

## REFERENCES

1. Vlasova O.P. Genderное равенство как ресурс теории справедливости. [Gender equality as a resource for justice theory] *The faces. Scientific-theoretical and socio-political almanac*. Dnepropetrovsk, 2009, Nr. 5 (67), pp. 67-69. [in Ukraine].
2. Закон України. Про внесення змін до Конституції України (щодо стратегічного курсу держави на набуття повноправного членства України в Європейському Союзі та в Організації Північноатлантичного договору) [Law of Ukraine «On Amendments to the Law of Ukraine (concerning the strategic course of the for acquiring full-fledged membership of Ukraine in the European Union and the North Atlantic Treaty Organization)»] (Verkhovna Rada (VRN) Bulletin, 2019, Nr. 9, Art. 50).
3. Конституція України: Закон від 28.06.1996 №254к/96-VR [Конституція України: Law від 28.06.1996 №254к / 96-VR]. Database "Legislation of Ukraine" / VR of Ukraine. URL: [http // zakon2.rada.gov.ua / laws / show](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show) (accessed 08/04/2020).
4. Sevruc I. Гендерна рівність у секторі безпеки і оборони України: проблеми, завдання та перспективи [Gender Equality in the Security and Defense Sector of Ukraine: Challenges, Challenges and Prospects] *Gilea: a scientific bulletin*, 2019, Nr.12, Part 2, Philosophical Sciences, pp. 127-135 [in Ukraine].
5. Sevruc I., Sokolovska Yu., Chuprinova N. Етичні виміри реалізації принципу рівних прав та можливостей жінок та чоловіків у секторі безпеки та оборони [Ethical dimensions of realization of the principle of equal rights and opportunities of women and men in the security and defense sector]. *Scientific Bulletin of the International Humanities University. Series History. Philosophy. Politology*, 2019, Nr.17, pp. 56.-60 [in Ukraine].
6. Tsel 5: dostizhenie gendernogo ravenstva i rasshirenie prav i vozmozhnostey vseh zhenschin i devochek [Goal 5: Achieving gender equality and empowering all women and girls] *The Sustainable Development Goal. UN website* URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/gender-equality/> (accessed 08/04/2020).

УДК 351.851:001.8

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208783>

**Тетяна СИЧ,**

*orcid.org/0000-0003-0230-3374*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри публічної служби та управління

навчальними й соціальними закладами

Луганського національного університету

імені Тараса Шевченка

(Старобільськ, Луганська область, Україна) *tatynasych@gmail.com*

## ВЕКТОРИ АНАЛІЗУ ПРАКТИЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

*У статті піднята проблема щодо необхідності аналізу практичної реалізації задекларованих методологічних підходів у дослідженнях проблем управління освітою з метою з'ясування доцільності їх використання та особливостей реалізації. Це допоможе зробити висновки щодо якості здійснених досліджень, визначити особливості реалізації методологічних підходів у дослідженнях цієї галузі та охарактеризувати розвиток методології досліджень проблем управління. Значну увагу приділено аналізу теоретичної інтерпретації поняття «методологічний підхід» у науковій літературі, на основі якого визначено сутнісні характеристики поняття, розкрито значення методологічного підходу як методологічної основи дослідження, його функціональне призначення. Автором розглянуто рівні у структурі методологічного підходу як цілісного явища, розкрито співвідношення методологічних підходів та рівнів методології. Окреслено недоліки щодо вибору та реалізації методологічних підходів у педагогічних дослідженнях, на які вказують вітчизняні методологи, рекомендації науковців щодо вибору методологічних підходів.*

*На основі уточнення сутнісних характеристик поняття «методологічний підхід», розгляду зауважень та рекомендацій науковців щодо вибору методологічних підходів у наукових дослідженнях визначено вектори аналізу практичної реалізації методологічних підходів у конкретних дослідженнях проблем управління освітою: відповідність задекларованих методологічних підходів до розвитку методологічного знання, наукової галузі управління освітою; доцільність їх використання відповідно до предмета дослідження; співвідношення з рівнями методології та відсутність взаємовиключних підходів; відповідність їх принципам та положенням теорій, на які спирається дослідник; відповідність цілей, стратегії, методів та методик дослідження заявленим методологічним підходам.*

**Ключові слова:** *методологія наукових досліджень, методологічний підхід, якість наукових досліджень, управління освітою.*

**Tetiana SYCH,**

*orcid.org/0000-0003-0230-3374*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor Department of Public Service

and Management Educational and Social Institutions

Luhansk Taras Shevchenko National University

(Starobelsk, Luhansk region, Ukraine) *tatynasych@gmail.com*

## VECTORS OF ANALYSIS OF PRACTICAL IMPLEMENTATION OF METHODOLOGICAL APPROACHES IN RESEARCH ON EDUCATION MANAGEMENT PROBLEMS

*The article raises the problem of the need to analyze the practical implementation of the declared methodological approaches in the study of educational management problems in order to clarify the feasibility of their usage and features of implementation. This will help to draw conclusions about the quality of the research carried out, to determine the peculiarities of implementation of methodological approaches in the research of this field and to characterize the development of the methodology of research of management problems.*

*Much attention is paid to the analysis of theoretical interpretation of the term "methodological approach" in the scientific literature, on the basis of which the essential characteristics of the concept are determined, the significance of the methodological approach as a methodological basis of the study, its functional purpose is revealed. The author considers the levels in the structure of the methodological approach as a holistic phenomenon, reveals the correlation of methodological approaches and levels of methodology. The imperfections in the selection and implementation of methodological approaches in pedagogical research, pointed out by domestic methodologists, the recommendations of scientists regarding the choice of methodological approaches are outlined.*

*Based on the clarification of the essential characteristics of the concept of "methodological approach", consideration of scientists' observations and recommendations on the choice of methodological approaches in scientific research, the vectors of analysis of the practical implementation of methodological approaches in specific studies of educational management problems are determined: expediency of their use in accordance with the subject of research; correlation with methodology levels and lack of mutually exclusive approaches; their conformity with the principles and provisions of the theories on which the researcher relies; conformity of the aims, strategy, methods and techniques of the study with the stated methodological approaches.*

**Key words:** research methodology, methodological approach, quality of research, management of education.

**Постановка проблеми.** Методологія як інструмент пізнання й перетворення навколишньої дійсності визначає основні напрями педагогічного дослідження, забезпечує його об'єктивність, ефективність, цілісність, системність і результативність. Реалізація методологічних підстав наукового аналізу явищ і процесів здійснюється крізь методологічні підходи, які відіграють важливу роль у формуванні стратегії дослідження. Від того, під яким кутом дослідник розглядає наукову проблему, які методологічні підходи використовує для її вирішення, залежать результативність його дослідної роботи, істинність отриманого наукового знання. У сучасних умовах розвитку науки, зокрема й теорії управління освітою, проведення досліджень вимагає глибокої методологічної підготовки від виконавців методологічних підходів, уміння визначити комплекс методологічних підходів дослідження. Досить важливо, щоб ці підходи не залишилися на рівні декларації, а дійсно були реалізовані у дослідженнях, що передбачає розуміння дослідниками їхньої сутності. Отже, актуальним є питання вивчення доцільності вживання, особливостей реалізації методологічних підходів у наукових дослідженнях, від чого залежить якість досліджень наукової галузі.

**Аналіз досліджень.** Методологію педагогіки досліджували О. Адаменко, В. Андрущенко, М. Богуславський, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Краєвський, В. Кремень, О. Крушельницька, В. Курило, П. Образцов, О. Сухомлинська, Є. Хриков, Д. Чернілевський, Е. Юдін та ін. Серед видань останнього десятиріччя найбільш ґрунтовно окреслено методологічні підходи, які найчастіше використовуються у педагогічних дослідженнях, у колективній монографії за редакцією В. Лозової (Лозова, 2012). Але у науковій літературі зустрічаються різні трактування поняття «методологічний підхід», навіть отождолення його з поняттям «метод», із методологічними принципами. Це свідчить про необхідність уточнення сутності поняття «методологічний підхід».

Проблемою якості наукових досліджень займалися такі вчені, як С. Гончаренко, Є. Хриков, Ю. Сурмін, В. Горовий, Н. Іпполітова, Л. Дубровіна, Д. Новіков, О. Орлов та ін. Але практично

відсутні наукові роботи, у яких аналізується реалізація методологічних підходів у дослідженнях проблем управління освітою, визначаються вектори цього аналізу тощо.

**Мета статті** – на основі уточнення сутнісних характеристик поняття «методологічний підхід» визначити вектори аналізу практичної реалізації методологічних підходів у конкретних дослідженнях проблем управління освітою.

**Виклад основного матеріалу.** У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «підхід» визначається як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь (Бусел, 2001). Це загальне широке визначення поняття.

У Всесвітній енциклопедії за редакцією О. Гріцанова наводиться філософське трактування категорії «підхід» як комплекс парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур і механізмів у пізнанні та/або практиці, які характеризують конкуруючі між собою (або історично змінюючі один одного) стратегії і програми у філософії, науці, політиці або організації життя та діяльності людей (Гріцанов, 2001: 794). У широкому сенсі вся наука є особливим підходом до розгляду природи та дійсності. До ХХ ст. категорія «підхід» була продуктом методологічної рефлексії або філософської критики. Як визначає автор статті, у ХХ ст. відбулася методологізація всіх сфер мислення та діяльності, що сприяло виникненню різних підходів. Як окремі підходи розглядалися феноменологія, екзистенціалізм, структуралізм, тектологія, наукова організація праці, кібернетика, загальна теорія систем, синергетика, системна методологія діяльності та ін. Підходи, які розробляються на рівні конкретних наук, можуть змінити один одного як етапи (автор порівнює їх із революційними змінами наукових парадигм) або співіснують, чим створюють поліпредметність наукової галузі. Міждисциплінарні підходи можуть спричинити виникнення нового предмета вивчення (екологія, кібернетика, семіотика), появу метатеорії (загальна теорія систем) або стати ідеологією нового напрямку діяльності поза наукою (діяльність «зелених» поза науковою екологією). Про



зміни у підходах та появу нових підходів можна судити, коли відзначаються принципові зміни на рівні хоча б однієї з трьох їх просторових характеристик: парадигми, синтагми та прагматики. Парадигмальні зміни мають прояв у змінах онтологічної картини світу, схем опису об'єкта; синтагматичні – у способах і методах аргументації, доказів, мов опису і пояснення; прагматичні – у цілях, цінностях, завданнях, розпорядженнях, дозволеніх і заборонених елементів вжитку синтагми і парадигми. Автор відзначає, що у ХХ ст. цикл життя наукових підходів скорочується. У роки життя людини або кар'єри вченого може вміститися зміна декількох наукових підходів (Гріцанов, 2001: 794–795). Автором наводяться у прикладах загальнонаукові й філософські підходи, розкрито наукову сутність категорії, характеристики якої цілком відносяться й до методологічних підходів у наукових дослідженнях, які визначають особливості сприйняття предмета дослідження, схеми його опису, цілі, завдання, мову дослідження, цінності, стратегію, засоби та методи пізнання тощо.

Наведемо декілька визначень категорії «методологічний підхід», які зустрічаються у науковій літературі:

– «визначена позиція, що зумовлює дослідження, проектування, організацію будь-якого явища, процесу (у нашому разі – освіти)» (Курлянд, 2007);

– принципова методологічна орієнтація дослідження, точка зору, з якої розглядається об'єкт вивчення поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження (Юдін, 1997);

– як деякі вихідні принципи, позиції, основні положення чи переконання дослідника (Новікова, 2003);

– напрями вивчення предмета дослідження (Новіков, 2003);

– сукупність (систем) принципів, що визначають загальну мету й стратегію відповідної діяльності (Стефанов, 1976: 27);

– вихідний принцип, вихідна позиція, основне положення, переконання, які становлять основу дослідної діяльності (Петров а, 2005: 54–58);

– спрямованість вивчення об'єкта дослідження (Петров, 2005: 54–58);

– принципова методологічна орієнтація дослідження, кут зору, під яким розглядають об'єкт вивчення, спосіб визначення об'єкта (Блауберг, 1973: 74);

– напрям методології наукового дослідження (Сурмін, Туленков, 2000: 48);

– конкретизують зміст багаторівневої структури методології (гр. *methodos* – метод, *logos* –

вчення) – загальної системи теоретичних знань, які виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів та засобів реалізації наукового дослідження (Сисоєва, Кристопчук, 2013);

– сукупність ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципів, що становлять основу стратегії дослідницької діяльності, а також способів, прийомів, процедур, які забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності (Іпполітова а, 2014: 29);

– інструмент реалізації методологічних підстав наукового аналізу педагогічних явищ і процесів (Іпполітова, 2014: 29).

Отже, узагальнення визначення поняття «методологічний підхід» у науковій літературі дає змогу виділити такі його характеристики:

1. напрям методології дослідження (Сурмін, Туленков, 2000);

2. принципова методологічна орієнтація/ визначена позиція, що зумовлює дослідження (Блауберг, 1973); (Юдін, 1997);

3. переконання дослідника (Новіков, 2003); (Петров, 2005);

4. сукупність ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого (Іпполітова, 2014);

5. спрямованість/напрямок вивчення об'єкта дослідження, кут зору його розгляду (Новіков, 2003); (Петров, 2005);

6. спосіб визначення об'єкта (Блауберг 1997);

7. вихідний принцип, положення, система принципів, що визначають загальну мету й стратегію відповідної діяльності, основу дослідження (Новіков, 2003); (Петров, 2005); (Стефанов, 1976: 27);

8. інструмент реалізації методологічних підстав, сукупність способів, прийомів, процедур, які забезпечують реалізацію вибраної стратегії в практичній діяльності (Іпполітова, 2014);

9. конкретизація змісту багаторівневої структури методології (Сисоєва, Кристопчук, 2013).

Отже, перше визначення підкреслює, що той чи інший методологічний підхід є результатом розвитку науки, наукової спеціальності, методологічного знання тощо. Виходячи із цього, необхідно відзначити, що деякі методологічні підходи можуть із часом утрачати свою актуальність. На цей аспект необхідно звертати увагу під час аналізу практичної реалізації методологічних підходів у конкретних дослідженнях.

2–4 складники досить близькі за суттю, проте науковцями зроблено різні акценти у формулюваннях. Так, у другому визначенні підкреслюється головна сутність поняття, його методологічне

значення як орієнтиру для здійснення дослідної діяльності. У визначенні № 3 підкреслюється значення особистості дослідника, а саме наявності у нього певних переконань, методологічної позиції. У визначенні № 4 вказується, що саме методологічний підхід, який містить сукупність певних ідей, формує цю загальну наукову світоглядну позицію вченого. Ці визначення підкреслюють взаємозв'язок між методологічним підходом та науковцем. Отже, прийняті у певний науковий період розвитку в науковій галузі методологічні підходи впливають на методологічну позицію науковців, на формування їхньої методологічної культури тощо. З іншого боку, від сформованості особистої методологічної позиції дослідника залежить, які саме методологічні підходи вибирає він для свого дослідження, доцільність їх використання та засоби реалізації на практиці.

5–6 визначення розкривають вплив методологічних підходів на об'єкт дослідження. Дійсно, у різні періоди розвитку методологічного знання один й той самий об'єкт дослідження може розглядатися з різних аспектів. Наприклад, управління освітою з погляду системного підходу розглядається як система, з погляду процесного підходу – як сукупність процесів.

Сьоме формулювання визначає головні складники методологічного підходу: наявність вихідних положень, системи принципів, які саме й впливають на цілі та стратегії дослідження.

В останньому формулюванні підкреслюється, що кожному методологічному підходу відповідає певний інструментарій його реалізації: прийоми, процедури, засоби та методи тощо. Підкреслюється зв'язок методологічних підходів із рівнями методології та їх сутнісне завдання щодо конкретизації принципів та засобів пізнання відповідно до рівня методології, якому вони відповідають.

Головне значення методологічного підходу – це формування методологічної основи дослідження. Сутнісне значення методологічних підходів розкривається у науковій літературі з методології педагогічних досліджень крізь визначення функцій, які вони виконують: філософсько-нормативну, когнітивно-прогностичну, конструктивно-праксеологічну. Філософсько-нормативна функція передбачає визначення вихідних світоглядних, наукових принципів, які формують основу дослідницької педагогічної діяльності, що дає змогу визначити методологічну базу педагогічного дослідження, сформулювати педагогічну концепцію, теорію та ін. Реалізація когнітивно-прогностичної функції спрямована на організацію вивчення об'єкта педагогічного дослідження

з метою отримання нових знань про нього, висування та обґрунтування припущень про можливі шляхи його вдосконалення. Конструктивно-праксеологічна функція передбачає виявлення і застосування способів, прийомів організації практичної діяльності з перетворення досліджуваного педагогічного об'єкта (Іпполітова, 2014: 29).

У сучасній науці існує велика кількість методологічних підходів, які представляють різні напрями досліджень і відображають специфіку конкретної науково-дослідної діяльності у тій чи іншій науковій галузі. Кожен окремо взятий методологічний підхід являє собою якісно новий спосіб вивчення досліджуваних явищ, але жоден із них не є універсальним. Як правило, один підхід не вичерпує методологічної характеристики конкретного дослідження. Складність, багатогранність міждисциплінарність такого предмету дослідження, як управління освітою, зумовлюють необхідність застосування сукупності методологічних підходів, які забезпечують отримання об'єктивної, достовірної інформації, що дає змогу створити цілісну картину про досліджуване явище. При цьому різні підходи повинні оцінюватися з позицій їх адекватності певним типам дослідження та певному рівню методології, відповідно до якого вони визначаються.

Кожен методологічний підхід може бути співвіднесений із певним рівнем методології науки за системою з чотирьох рівнів, запропонованою Е. Юдіним (Юдін, 1973: 68–71), на кожному з яких вони й виконують певну методологічну функцію.

Методологічні підходи, що відповідають філософському рівню методології, пов'язані з розробленням світоглядної проблематики, з виконанням функцій філософської критики форм і принципів наукового пізнання, вони виступають як загальна філософська методологічна основа досліджень.

Філософські знання, що мають універсальний характер, виступають передумовою і теоретико-методологічним фундаментом загальнонаукового та конкретно-наукового рівнів. Філософський рівень методології є найбільш узагальненим рівнем наукового пізнання, що об'єднує закони і категорії діалектики (суть і явище, зміст і форма, причина і наслідок та ін.); філософські вчення про загальні принципи і методи пізнання й перетворення дійсності (Курлянд, 2007).

Методологічні підходи загальнонаукового і конкретно-наукового рівнів методології визначають стратегію дослідження. Загальнонауковий рівень методології характерний для різних наукових сфер і представлений такими науковими підходами, як історичний, термінологічний, кіберне-

тичний, системний, діяльнісний, синергетичний, інформаційний, аксіоматичний, антропологічний та ін.

Методологічні підходи, що належать до рівня методики і техніки дослідження, визначають практикоорієнтовану основу здійснення педагогічного дослідження, оскільки забезпечують отримання однакового і достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку і сприяють вибору адекватної поставленим цілям форми технологічного інструментування педагогічної діяльності.

А. Петров виділяє два рівня у структурі підходу як цілісного явища: концептуально-теоретичний та процесуально-діяльнісний. Концептуально-теоретичний включає базові, вихідні концептуальні положення, ідеї та принципи, які виступають гносеологічною основою діяльності, що здійснюється з позицій і в межах даного підходу, та є ядром її змісту. Процесуально-діяльнісний рівень забезпечує вироблення і застосування в процесі такої діяльності доцільних, адекватних її концептуально-орієнтованому змісту способів і форм здійснення (Петров, 2005: 54–58).

Н. Іпполітова пропонує розглядати поняття методологічного походу з позицій рівнів методології, що дає змогу виділити три рівні в його трактуванні: філософсько-прескриптивний як сукупність ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого під час здійснення дослідження (філософський рівень методології); концептуально-дескриптивний – сукупність принципів, що становлять основу стратегії дослідницької діяльності (загальнонауковий і конкретно-науковий рівні методології); процесуально-праксеологічний – сукупність способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію вибраної стратегії діяльності (рівень методики і техніки дослідження) (Іпполітова, 2014: 29). На нашу думку, таке ускладнення структури щодо сутності методологічного підходу є недоречним. Дійсно, кожен методологічний підхід формується під впливом філософських ідей, які панують у діючій науковій парадигмі. Проте не кожен методологічний підхід, особливо на рівні конкретної науки, спрямований на окреслення нових філософських ідей, але окреслення концептуальних положень, принципів та засобів їх реалізації зазвичай присутнє.

Багатьма науковцями звертається увага на необхідність вивчення питання доцільності та особливостей реалізації методологічних підходів, від чого залежить якість досліджень. Вітчизняні науковці, які займалися проблемою якості наукових досліджень, відзначають низький методологічний

рівень наукових досліджень. С. Гончаренко підкреслює, що викладення теоретико-методологічних засад у дослідженні має демонструвати орієнтацію дослідження на той чи інший підхід у науці для роз'яснення проблем даної наукової галузі. Проте вчений зазначає, що у дисертаціях можна зустріти занадто довгий перелік психологічних, загальнопедагогічних теорій, філософських підходів, але залишається незрозумілим, як конкретно вони використовуються у дослідженні, як узгоджуються між собою ці різні, інколи конкуруючі методологічні підходи (Гончаренко, 2010: 84).

Є. Хриков виділяє серед типових недоліків методологічних засад педагогічних досліджень такі: формальне наведення методологічних підходів, які не реалізуються у дослідженні; наведення великої кількості підходів (інколи більшості з існуючих), що свідчить про те, що вони не реалізовані; наведені підходи не відбивають особливостей наукової спеціальності, предмету дослідження; методологічні підходи суперечать один одному (наприклад, діалектика та філософія нестабільності) (Хриков, 2017).

Н. Іпполітова визначає низку умов вибору методологічних підходів для конкретного педагогічного дослідження: відповідність цілям і завданням педагогічного дослідження; використовувати не один, а кілька підходів, відповідно до рівнів методології; не має бути взаємовиключних підходів; методологічні підходи повинні доповнювати один одного, що дає змогу вивчити конкретний об'єкт усебічно й у всіх його взаємозв'язках (Іпполітова, 2014: 30).

**Висновки.** Наведений розгляд поняття «методологічний підхід», його сутнісних характеристик, функціонального призначення, зауважень та рекомендацій науковців щодо вибору методологічних підходів у конкретних дослідженнях дає змогу визначити вектори аналізу практичної реалізації методологічних підходів у конкретних дослідженнях проблем управління освітою, а саме:

- відповідність задекларованих методологічних підходів щодо розвитку наукової галузі управління освітою, методологічного знання;
- доцільність їх використання відповідно до предмета дослідження;
- співвідношення з рівнями методології та відсутність взаємовиключних підходів;
- відповідність задекларованих методологічних підходів принципам та положенням наукових теорій, на які спирається дослідник;
- відповідність цілей, стратегії, методів та методик дослідження заявленим методологічним підходам.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : Планер, 2010. 308 с.
2. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Апостроф, 2012. 348 с.
3. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. Харків : ФОП Панов А. М., 2017. 237 с.
4. Блауберг І. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва : Наука, 1973. 270 с.
5. Стефанов Н. Мультипликационный подход и эффективность. Москва : Прогресс, 1976. 251 с.
6. Ипполитова Н. В. Методологические основания исследования проблем профессиональной педагогики. *Методология педагогики: понятийный аспект* : монографический сборник научных трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Москва : ИЭТ, 2014. Вып. 1. С. 26–35.
7. Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. Москва : АСТ ; Минск : Харвест, Современный литератор, 2001. 1312 с.
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.
9. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / З. Н. Курлянд та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд ; 3-є вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.
10. Новиков А. М. Докторская диссертация : пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук ; 3-е изд. Москва : Эгвес, 2003. 120 с.
11. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва : Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.
12. Сурмин Ю. П., Туленков Н. В. Методология и методы социологических исследований : учебное пособие. Киев : МАУП, 2000. 304 с.
13. Петров А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории. *Alma mater*. 2005. № 2. С. 54–58.
14. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.

## REFERENCES

1. Goncharenko S. U. Pedagogichni doslidzhennya: Metodologichni poradi molodim naukovcyam. [Pedagogical research: Methodological advice to young scientists]. Kiev-Vinnitsia: TOV firma «Planer», 2010. 308 p. [in Ukrainian].
2. Naukovi pidhodi do pedagogichnih doslidzhen [Scientific approaches to pedagogical research]: kolektivna monografiya / za zag. red. V. I. Lozovoyi. Kharkov: Vid-vo Virovec A. P. «Apostrof», 2012. 348 p. [in Ukrainian].
3. Hrikov Ye. M. Metodologiya pedagogichnogo doslidzhennya [Methodology of pedagogical research]: monografiya. Kharkov: FOP Panov A. M., 2017. 237 p. [in Ukrainian].
4. Blauberger I. V., Yudin E. G. Stanovlenie i sushnost sistemnogo podhoda [Formation and essence of system approach]. Moscow: Science, 1973. 270 p. [in Russian].
5. Stefanov N. Multiplikacionnyj podhod i effektivnost. [Multiplier approach and efficiency]. Moscow: Progress, 1976. 251 p. [in Russian].
6. Ippolitova N. V. Metodologicheskie osnovaniya issledovaniya problem professionalnoj pedagogiki. Metodologiya pedagogiki: ponyatijnyj aspekt: [Methodological bases of research of professional pedagogy problems. Methodology of pedagogy: conceptual aspect]: monograficheskij sbornik nauchnyh trudov / отв. ред. Е. В. Tkachenko, М. А. Galaguzova. Moscow: Izdatelskij centr ANOO «IET», 2014. Вып. 1. P. 26–35. [in Russian].
7. Vsemirnaya enciklopediya: Filosofiya [The World Encyclopedia: Philosophy] / Glavn. nauch. red. i sost. A. A. Gricanov. Moscow: AST; Minsk: Harvest, Covremennyj literator, 2001. 1312 p. [in Russian].
8. Velikij tлумachnij slovník suchasnoyi ukrayinskoyi movi [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian] / uklad. i gol. red. V. T. Busel. Kiev: Irpen: VTF «Perun», 2001. 1440 p. [in Ukrainian].
9. Pedagogika vishoyi shkoli [Higher education pedagogy]: Navch. posib. / Z. N. Kurlyand, R. I. Hmelyuk, A. V. Semenova ta in.; za red. Z. N. Kurlyand. 3-tye vid., pererob. i dop. Kiev: Znannya, 2007. 495 p. [in Ukrainian].
10. Novikov A. M. Doktorskaya dissertatsiya: posobie dlya doktorantov i soiskatelej uchenoj stepeni doktora nauk. [Doctoral Dissertation: A Guide for Doctoral Students and Applicants for the Doctor of Science Degree]. 3-e izd. Moscow: Egves, 2003. 120 p. [in Russian].
11. Yudin E. G. Metodologiya nauki. Sistemnost. Deyatel'nost. [Methodology of science. Systematic. Activity]. Moscow: Editorial URSS, 1997. 444 p. [in Russian].
12. Surmin Yu. P., Tulenkov N. V. Metodologiya i metody sociologicheskikh issledovanij [Methodology and methods of sociological research]: Ucheb. Posobie. Kiev.: MAUP, 2000. 304 p. [in Russian].
13. Petrov A. Osnovnye koncepty kompetentnostnogo podhoda kak metodologicheskoy kategorii [Basic concepts of competency-based approach as a methodological category]. *Alma mater*. 2005. №2. P. 54–58. [in Russian].
14. Sisoyeva S. O., Kristopchuk T. Ye. Metodologiya naukovopedagogichnih doslidzhen [Methodology of scientific and pedagogical research]: Pidruchnik. Rivne: Volinski oberegi, 2013. 360 p. [in Ukrainian].

УДК 378.147.091.26-047.36:373.5.011.3-51]:811.161.2'355  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208784>

**Надія СКРИПНИК,**  
*orcid.org/0000-0002-6847-200X*  
кандидат філологічних наук,  
завідувач кафедри української філології  
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»  
(Вінниця, Україна) [Nadiyvnuia@gmail.com](mailto:Nadiyvnuia@gmail.com)

## ТЕСТОВИЙ МОНІТОРИНГ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-СЛОВЕСНИКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ОРФОЕПІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

*Трансформації у системі сучасної вищої освіти України нерозривно пов'язані із забезпеченням якості знань та оцінюванням навчальних досягнень студентів. Вагомим інструментом педагогічної діяльності, що слугує для оцінки успішності знань і поліпшення ефективності освітнього процесу, є моніторинг. У статті розглядається питання доцільності використання тестових технологій для вдосконалення орфоепічних норм і розвитку уяви мовлення майбутніх учителів української мови. Нормативність мови виявляється на рівні орфоепічних, акцентуаційних, лексичних, морфологічних, синтаксичних, фразеологічних, стилістичних норм сучасної української літературної мови. Своєрідність літературної вимови залежить від змісту мовлення, його призначення та умов. Уточнено суть понять «тест» і «тестування». Розкрито основні переваги й типові недоліки у використанні тестових завдань в освітньому процесі вищого навчального закладу. Окреслено певні особливості щодо застосування тестування у професійній підготовці майбутніх учителів-словесників. Тести вузівської успішності перевіряють виключно знання, навички, вміння, тому поряд з іншими методами є ефективним інструментом контролю. Проведення поточного, тематичного і підсумкового контролю у формі тестових завдань дає можливість викладачеві швидко та неупереджено перевірити знання студентів, скорегувати їх шляхом додаткового опрацювання та оперативного реагування щодо корекції результатів навчання. Усвідомлення здобувачів вищої освіти, що їх обов'язково оцінюватимуть на занятті, стимулюватиме їхню самостійну роботу, розвиватиме фахові, пізнавальні потреби й інтереси в лінгвістичній царині. Тренувальні тестові запитання з розділу «Орфоепія» сучасної української літературної мови поглиблюють знання з орфоепічно-акцентних норм вимови та допомагають попередити найтипівіші помилки у мовленні студентів. Застосування тестових методів контролю дає змогу індивідуалізувати процес підготовки студентів, а педагогічна практика засвідчує, що тестування як один із методів контролю оволодіння знаннями, вміннями й навичками має суттєві переваги над традиційними методами.*

**Ключові слова:** тестові завдання, метод тестування, тест, форми тестових завдань, моніторинг, орфоепія.

**Nadiia SKRYPNYK,**  
*orcid.org/0000-0002-6847-200X*  
Candidate of Philological Science,  
Head of Ukrainian Philology Department  
Communal Institution of Higher Education  
«Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College»  
(Vinnytsia, Ukraine) [Nadiyvnuia@gmail.com](mailto:Nadiyvnuia@gmail.com)

## TEST MONITORING OF FUTURE TEACHERS' EDUCATIONAL ACHEEVEMENTS DURING THE PROCESS OF STUDY OF THE UKRAINIAN LANGUAGE ORTHOEPY

*Transformations in the modern system of higher education in Ukraine are inextricably linked to the quality of students' knowledge and evaluation of their educational achievements. Monitoring is an important tool of pedagogical work that serves to evaluate the success of knowledge and improve the effectiveness of the educational process. The article deals with the expediency of using test technologies to improve the orthoepic norms and to develop the speech of future teachers of the Ukrainian language. The normativity of language is revealed at the level of orthoepic, accentuation, lexical, morphological, syntactic, phraseological, stylistic norms of modern Ukrainian literary language. The peculiarity of literary pronunciation depends on the content of the speech, its purpose and conditions of using. The essence of such concepts as «test» and «testing» is clarified. The main advantages and typical disadvantages in the use of test tasks in the educational process of higher educational establishments are revealed. Some specific features of test method application in the process of future teachers' professional training are outlined. Tests, which are used in higher educational establishments, are able to evaluate students' knowledge and skills effectively. Current, thematic and final control in the*

*form of test assignments enables the teacher to check up students' knowledge quickly and impartially, adjust them by further elaboration and prompt response to correction of learning outcomes. Systematic and objective evaluation of students' knowledge will stimulate their independent work, develop professional, cognitive needs and interests in the linguistic field. The training test questions in the field of Orthoepy of modern Ukrainian literary language deepen the knowledge of orthoepic-accentual pronunciation and help to prevent the most common mistakes in students' speech. The application of test methods of control makes it possible to individualize the process of student training, and the results of pedagogical practice show that testing as one of the methods of controlling the acquisition of knowledge and skills has important advantages in comparison with the traditional methods.*

**Key words:** test tasks, test method, test, forms of test tasks, monitoring, orthoepy.

**Постановка проблеми.** Нині освіта в Україні переживає глобальні реформи і потребує конкретизації, уточнення змісту, визначення параметрів та шляхів удосконалення методів, форм педагогічного контролю й оцінки результатів навчання. Актуальність теми зумовлена інноваційними тенденціями в освіті.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти особливе місце посідає пошук досконалих методів вимірювання рівня навчальних досягнень молоді. Стрімке поширення нових освітніх технологій дає змогу прогнозувати результати навчальної діяльності, передусім співвідносити набуті знання з кінцевою метою навчання (Дияк, 2015). Таким чином, метод тестування дає змогу мобільно провести перевірку того, як майбутній філолог засвоїв той чи інший матеріал, порівняно швидко визначити рівень успішного засвоєння матеріалу та скоригувати прогалини у знаннях.

**Аналіз досліджень.** У сучасній методиці актуальною і невирішеною досі залишається проблема пошуку й розроблення тестових завдань та правильного їх методичного застосування, адже якісно складені тести дають можливість швидко оцінити знання суб'єктів навчального процесу.

Тестування як метод педагогічної діагностики висвітлено в дослідженнях С. Аванесова, В. Беспалька, К. Інгенкампа, П. Клайна, А. Майорова, Л. Долінера та ін. Питаннями підвищення якості знань учасників освітнього процесу займалися науковці А. Аношкін, Ю. Бабанський, Г. Корзнікова, К. Корсак, Н. Тализіна; про важливість застосування тестових технологій на заняттях з української мови зазначали Л. Коваленко, Т. Манілова, В. Федоренко; на ефективність тестового моніторингу як засобу вимірювання знань звертають увагу у своїх працях З. Бакум, Т. Бойчук, І. Булах, Н. Голуб, С. Караман, І. Кучеренко, І. Шинкарьова.

**Мета статті** – впровадження тестування як одного із засобів контролю рівня опанування майбутніми вчителями-філологами теми «Орфоepія». Основним завданням тестових технологій як загальнонаукового діагностичного методу є особлива культура освітнього процесу, що

передбачає специфічну грамотність у відповідних питаннях не лише із фахових дисциплін, а й із психології, педагогіки, методики. І лише правильно складені тестові завдання в змозі повністю відповідати сучасним цілям навчання та освіти.

Методи даної розвідки: аналіз і синтез наукової, психолого-педагогічної та методичної літератури, узагальнення та систематизація матеріалу.

**Виклад основного матеріалу.** Моніторинг в освіті – це засіб оцінювання, завдяки якому робляться висновки і судження, спрямовані на розвиток об'єкта, що вивчається. У лінгводидактичній науково-методичній літературі, присвяченій дослідженню тестових технологій, подано різні тлумачення дефініцій «тест», «тестування».

За визначенням текстолога В. Аванесова, «педагогічний тест – це система паралельних завдань специфічної форми, розташованих у зростаючому за ступенем складності порядку, що дає змогу якісно та ефективно виміряти рівень і структуру підготовки екзаменованих» (Аванесов, 2005).

А. Малихін зазначає, що тест – це сукупність тестових завдань, дібраних за певними правилами для вимірювання певної якості, це система завдань специфічної форми, змісту, розташованих за зростанням складності, яка дає змогу виміряти рівень підготовки опитуваних та оцінити структуру їхніх знань (Малихін, 2001: 26). Тому до тесту не можна включати будь-яке завдання. Воно повинно відповідати чітко визначеній формі, змісту, рівню складності.

Тестування визначається як метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибірка поведінки, що репрезентує передумови чи результати навчального процесу, повинна максимально відповідати принципам співставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірювань, має пройти обробку й інтерпретацію та бути готовою до використання в педагогічній практиці (Л. Кухар, В. Сергієнко) (Кухар, 2010).

На думку Д. Швець, тестування – це досить короткі, стандартизовані або нестандартні

випробування, що дають змогу за порівняно короткі проміжки часу оцінити викладачами та студентами результативність пізнавальної діяльності останніх, тобто міру й якість досягнення кожним із них поставлених цілей навчання (Швець, 2010).

Н. Касярум та О. Касярум зауважують, що мета тестування – визначити відносну міру, виваженість індивідуальної ознаки на основі максимального використання кількісних показників (Касярум, 2007).

Кожне тестове завдання повинно оцінювати певний рівень когнітивного домену (пізнавальної сфери). За Б. Блумом розрізняють шість когнітивних рівнів: рівень знання (вимагає згадати раніше засвоєний матеріал); рівень розуміння (вимагає інтерпретації вивченого матеріалу); рівень застосування (характеризує здатність використовувати вивчений матеріал у нових ситуаціях); рівень аналізу (здатність розкласти ціле на частини); рівень синтезу (складання цілого з частин); рівень оцінювання (здатність давати оцінку, зокрема критичну, процедурам, висновкам, доказам, перспективам тощо) (Парашенко, 2006). Тестові завдання рівнів аналізу, синтезу й оцінювання тісно пов'язані між собою.

Ступінь надійності методу тестування залежить від об'єктивності методу, параметрів засобу вимірювання, стабільності характеристики, яку вимірюють (Метод. рекомен., 2004: 17–18). В. П. Безпалько вважає, що надійність тесту залежить від кількості тестових завдань, тому для достатньої надійності підсумкового контролю достатньо великих розділів курсу навчання, тест має містити не менше як 40 завдань (Безпалько, 2002: 50–55).

Основні форми тестових технологій охоплюють: завдання закритої форми (з вибором однієї або кількох правильних відповідей); завдання відкритої форми; завдання на встановлення відповідності; завдання на встановлення послідовності.

Орфоепія (від грец. *orthos* – правильний і *epos* – мовлення) стосується насамперед усної форми мовлення, тобто вона вчить, як вимовляти ті чи інші звуки в певних фонетичних позиціях, сполученнях з іншими звуками, у граматичних формах, групах слів чи окремих словах.

Для визначення рівня якості знань і контролю навчальних досягнень студентів з української орфоєпії застосовуються тестові завдання, які спрямовуються на вдосконалення правильної літературної вимови, на подолання орфоєпічних помилок, що підвищує загальну культуру укра-

їнського літературного мовлення та професійно-мовленнєву компетентність майбутніх учителів української мови і літератури.

Тестові завдання з розділу «Орфоєпія»:

Завдання 1–8 мають по чотири варіанти відповіді, серед яких лише один правильний. Потрібно вибрати правильний варіант відповіді.

1. Який зі словників регулює правильну вимову звуків, звукосполучень і наголосу в словах?

А – орфографічний; Б – тлумачний; В – іншомовних слів; Г – орфоєпічний.

2. Яке явище впливає на милозвучність української мови?

А – правильний запис слів; Б – правильне творення слів; В – чергування [д]/[дж]; Г – чергування у/в, і/й.

3. Позначте рядок слів, у якому наголос падає на перший склад.

А – спина, разом, випадок, олень; Б – дочка, донька, фартух, новий; В – завдання, читання, кохання, люблю; Г – агент, документ, каталог, вірші.

4. Позначте рядок слів, у якому наголос падає на другий склад.

А – гуртожиток, дужки, ім'я, легкий; Б – задовго, далеко, циган, експерт; В – навскоси, приятель, живопис, вчення; Г – глядач, статуя, ненависть, симетрія.

5. Які голосні звуки в українській мові вимовляють чітко?

А – [а], [у], [о]; Б – [а], [у], [і]; В – [е], [а], [у]; Г – [и], [а], [у].

6. Позначте рядок, у якому правильно подано звуковий запис слів:

А – [го<sup>а</sup>лубка], [зо<sup>а</sup>зул'а]; Б – [голубка], [зоул'а]; В – [го<sup>л</sup>'убка], [зо<sup>з</sup>зул'а]; Г – [го<sup>л</sup>'лубка], [зо<sup>з</sup>'ул'а].

7. Позначте рядок слів, у якому наголос змінює значення слова:

А – замок, мука, характерний; Б – пора, сонце, сон це; В – орел, Орел, приклад; Г – завжди, житло, свята.

8. Позначте рядок слів, у яких відбулося спрощення у вимові й на письмі:

А – студен..ство, зві..но, че..ний; Б – облас..ний, виїз..ний, сер..це; В – балас..ний, хворос..няк, невіс..ці; Г – зліс..ний, корис..ний, шістдесят.

У завданнях 9–10 треба встановити відповідність. До кожного рядка, позначеного буквою, дібрати відповідник, позначений цифрою.

9. Поєднайте поняття, позначене цифрою, з прикладами, позначеними буквами.

1. Уподібнення приголосних	А Води – води, викликати – викликати
2. Подвійний наголос	Б Косьба, боротьба
3. Форморозрізнявальний наголос	В Замок – замок, атлас – атлас
4. Словорозрізняльний наголос	Г Помилка, також Д Зате, проте

10. Поєднайте поняття, позначене цифрою, з прикладами, позначеними буквами.

1. Чергування у/в розріз- ного значення слів	А Весь – увесь, вчитель – учитель
2. Чергування у/в не роз- різного значення слів	Б Василь й Ярина
3. Порушено чергування і/й	В Вправа – управа, вра- ження – ураження
4. Порушено чергування у/в	Г Приїхала в Львів Д Батьки і діти

Завдання 11 та 12 – завдання відкритої форми.

11. Запишіть речення, вибравши правильний варіант із наведених у дужках: Рідну Батьківщину (в, у) (усі, всі) віки порівнювали (з, із) матір'ю, бо нема нічого найдорожчого (в, у) людини, як мати (й, і) рідна земля. Окрема людина невіддільна (від, од) народу, а народ невіддільний (від, од) Батьківщини: (в, у) цьому сила народу (і, й) міць його, невмирущість (і, й) безсмертя (Є. Гуцало).

12. Запишіть транскрипцію слів:

Легко, дьогтю, молотьба, книжка.

Науковець П. С. Дудик стверджує, що «орфоепічні норми – це: норми власне орфоепічні (літературна вимова окремого звука); норми акцентні, наголошувальні; інтонаційні норми мовлення» (Дудик, 2005: 135). Щоб уникнути помилок, треба добре засвоїти орфоепічні норми української літературної мови.

Тестові завдання:

1. Сукупність правил вимови – це:

А – стилістичні норми; Б – орфоепічні норми; В – морфологічні норми.

2. Позначте слово, фонетична транскрипція якого не відповідає орфоепічній нормі.

А – здобути – [здо'бути]; Б – стежка – [стєшк'а]; В – боротьба – [бород'ба]; Г – лелека – [леилєка]; Д – пильно – [п'іл'но].

3. Укажіть рядок, у якому неправильно вжито літеру г.

А – гатунок, гніт, газда, габлі; Б – гирлига, глей, гедзь, гегати; В – ганок, ґрунт, гуля, ґрати; Г – гамма, гривня, ґротеск, ґранат; Д – газдиня, ґогель-могель, ґрунт, ґудзь.

4. Позначте рядок, у якому всі приголосні звуки глухі.

А – фісташка, сітка, фікція, шепіт; Б – шпіц, качка, дзвін, колір; В – тітка, важіль, шафа, нігті;

Г – чітко, хутко, отже, доріжка; Д – безлад, холод, комар, чаша.

5. Визначте рядок, у якому не порушено правило спрощення в усіх групах приголосних.

А – тиждень – тижневий, виїзд – виїзний, писк – пискнути; Б – випуск – випускний, контраст – контрастний, улестити – улесливий; В – тиск – тиснути, користь – корисливий, масло – масний; Г – бряк – брянути, блиск – блискнути, аспірант – аспірантський; Д – студент – студентський, пропуск – пропускний, щастя – щасливий.

6. Укажіть, у якому рядку порушено правило спрощення в групах приголосних.

А – лестоці – улесливий, щастя – щасливий, вість – вісник, честь – чесний; Б – якість – якісний, захист – захисний, стелити – слати, вість – вісник; В – перстень – перстня, бряк – брякнути, плюск – плюскнути, проїзд – проїзний; Г – пристрасть – пристрасний, область – обласний, кількість – кількісний, задрість – задрісний; Д бряк – брянути, блиск – блискнути, аспірант – аспірантський.

7. У якому рядку в усіх словах слід писати літеру г?

А – ..аньбити, ...аразд, ..оробець, ..уманіст, ..урток; Б – ..рати, ..арний, ..аз, ..уртожиток, ..ущавина; В – ..валт, ..рунт, ..аздиня, ..анок, ..ава; Г – ..удзик, ..арбуз, ..уркіт, ..уцільський, ..риб; Д – ..усак, ..овір, ..ніт, ..віздок, ..адюка

8. У якому рядку в усіх словах буквосполучення *дж* і *дз* позначають один звук?

А – надзвичайний, підживитися, джунґлі, відзнака; Б – дзвін, джерело, їдджу, кукурудза; В – надземний, відзначати, дзига, підживлення; Г – підзахисний, джміль, підзолотити, піджарити; Д – підземний, дзеркало, підзвітний, відзначати.

9. Орфоепія – це розділ науки про мову, який вивчає:

А – знаки письма; Б – правила вимови; В – правила написання слів; Г звуки мови і мовлення.

10. У якому слові [о] вимовляється з наближенням до [у]?

А – зозуля; Б – олово; В – бовкнути; Г – сподівання.

11. Позначте рядок, у якому в усіх словах при вимові відбувається уподібнення приголосних звуків

А – зсипати, дужка, розпач, жінці; Б – освітній, зарядка, молотьба, розжувати; В – якби, зшити, навесні, ягідки; Г – зжовкнути, ніжність, квітання, усмішці; Д – легкий, екзамен, ліжка, безсердечний.

12. Звук [д] є в кожному слові рядка

А – кладка, футболіст, город; Б – ведмідь, десять, джерело; В – баскетбол, душа, дзвінок; Г – податок, дятел, звідти; Д – дитина, боротьба, день.



**Висновки.** Отже, систематичне тестування допомагає не лише перевірити успішність і об'єктивно оцінити рівень навчальних досягнень майбутніх учителів-філологів, підготувати їх до професійної педагогічної діяльності, а й щоразу вдосконалює вироблення стійких навичок правильної вимови слів. Це означає, що викладачеві слід постійно готувати студентську молодь до тестування, однією з переваг якого є відсутність емоційної напруженості у здобувачів вищої освіти, характерної для проведення

контрольних робіт, бо контроль здійснюється у формі, яка створює відчуття комфорту й розвиває позитивну налаштованість студента щодо нього.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробленні й упорядкуванні тестових завдань із теми «Орфоепія», адже застосування тестових технологій поруч із традиційними формами контролю на заняттях із лінгвістичних дисциплін забезпечує якісну комунікативно-мовленеву підготовку учасників освітнього процесу.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий : учебное пособие. Москва : Центр тестирования, 2005. 156 с.
2. Безпалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика III тысячелетия). Москва ; Воронеж : Московский психолого-социал. институт, 2002. 352 с.
3. Дияк О. В., Прудка В. М. Українська мова: комплексне видання для підготовки до ЗНО : навчальний посібник Київ : Літера ЛТД, 2015. 512 с.
4. Дудик П. С. Стилїстика української мови : навчальний посібник. Київ : Академія, 2005. 368 с.
5. Касярум С. О., Касярум О. П. Моніторинг навчального процесу за результатом сесійного контролю рівня знань студентів. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2007. Вип. 99. С. 44–50.
6. Конструювання тестів. Курс лекцій : навчальний посібник / упоряд. Л. О. Кухар, В. П. Сергієнко. Луцьк, 2010. 182 с.
7. Малихін А. Тести у навчальному процесі. *Рідна школа*. 2001. № 8. С. 26–27.
8. Методичні рекомендації з організації тестового контролю освітньо-професійної підготовки вчителя. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2004. 100 с.
9. Парашенко Л. І., Леонський В. Д., Леонська Г. І. Тестові технології у навчальному закладі : методичний посібник. Київ : Майстерня книги, 2006. 217 с.
10. Швець Д. Є. Тестування як ефективна форма контролю та підвищення якості знань. *Гуманітарний вісник Запорізької інженерної державної академії*. 2010. Вип. 41. С. 169–177.

#### REFERENCES

1. Avanesov V. S. Forma testoviyh zadaniy. Uchebnoe posobie dlya uchiteley shkol, litseve, prepodavateley vuzov i kolledzhey [The form of the test items. Textbook for school teachers, lyceum, university and college teachers]. Moskva: Tsentr testirovaniya, 2005, 156 p [in Russian].
2. Bezpalko V. P. Obrazovanie i obuchenie s uchastiem kompyuterov (pedagogika III tyisyachiletiya) [Education and training with the participation of computers (pedagogy of the third millennium)]. Moskva-Voronezh: Moskovskiy psihologosotsialniy institut, 2002, 352 p [in Russian].
3. Dyiak O. V., Prudka V. M. Ukrainska mova: kompleksne vydannia dlia pidhotovky do ZNO: navchalnyi posibnyk [Ukrainian: A Comprehensive Edition for the Preparation for the EIT: A Textbook]. Kyiv: Litera LTD, 2015, 512 p [in Ukrainian].
4. Dudyk P. S. Stylistyka ukrainskoi movy. Navchalnyi posibnyk [Stylistics of the Ukrainian language]. Kyiv: Vydavnychiy tsentr «Akademii», 2005, 368 p [in Ukrainian].
5. Kasiarum S. O., Kasiarum O. P. Monitorynh navchalnoho protsesu za rezultatom sesiinoho kontroliu rivnia znan studentiv [Monitoring of educational process as a result of session control of students' level of knowledge]. Bulletin of the Cherkasy University: Series Pedagogical Sciences. Cherkasy: Vyd-vo ChNU imeni B. Khmelnytskoho, vol. 99, 2007, pp. 44–50 [in Ukrainian].
6. Kukhar L. O., Serhiienko V. P. (ed.) Konstruiuvannia testiv. Kurs lektzii: navchalnyi posibnyk [Designing tests. Course of lectures]. Lutsk, 2010, 182 p [in Ukrainian].
7. Malykhin A. Testy u navchalnomu protsesi [Tests in the educational process]. *Native school*, no. 8, 2001, pp. 26–27 [in Ukrainian].
8. TNPU im. V. Hnatiuka Metodychni rekomendatsii z orhanizatsii testovoho kontroliu osvithno-profesiinoy pidhotovky vchytelia [Methodical recommendations for the organization of test control of teacher training]. Ternopil, 2004, 100 p [in Ukrainian].
9. Parashchenko L. I., Leonskyi V. D., Leonska H. I. Testovi tekhnolohii u navchalnomu zakladi: metodychnyi posibnyk [Testing technologies in an educational institution]. Kyiv: «Maisternia knyhy», 2006, 217 p [in Ukrainian].
10. Shvets D. Ye. Testuvannia yak efektyvna forma kontroliu ta pidvyshchennia yakosti znan [Testing as an effective form of control and improvement of the quality of knowledge]. Humanities Bulletin of Zaporizhzhya Engineering State Academy. Zaporizhzhia: Zaporizka derzh. inzh. akad., vol. 41, 2010, pp. 169–177 [in Ukrainian].

УДК 378.147:004

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208785>**Олександра СОКОЛОВСЬКА,***orcid.org/0000-0003-0193-7316*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри дошкільної освіти

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

(Миколаїв, Україна) *kaplunova09@ukr.net*

## САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

*У статті розкриваються педагогічні основи самостійної роботи студентів педагогічних спеціальностей, яка розглядається як вид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес і як система заходів, що забезпечує керівництво самостійною діяльністю студентів в умовах дистанційного навчання. Висвітлено оптимальні шляхи та засоби організації самостійної роботи в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей.*

*Розглянуто роль самостійної й самоосвітньої роботи студентів. Підкреслено, що набуття загальних і спеціальних знань, формування на цій основі твердих переконань у фахівців педагогічних спеціальностей значною мірою залежать від уміння самостійно засвоювати матеріал, розуміти суть явищ, процесів, що відбуваються у житті.*

*Досліджено особливості організації процесу навчання з елементами дистанційної передачі матеріалів. Обґрунтовано доцільність організації дистанційної форми навчання тим, що традиційні системи навчання будуть доповнені і зміцнені завдяки використанню можливостей, що надаються комп'ютерними варіантами акумуляції; організації, передачі інформації. Використання нових технологій у педагогічній діяльності обґрунтовано тими пропозиціями, які виникли завдяки розвитку й застосуванню різних інструментів здійснення навчання, що традиційно склалися, у поєднанні з елементами дистанційних технологій, даючи змогу зберегти досягнення багаторічної практики, забезпечивши заклади освіти педагогічними працівниками, що володіють новим типом спілкування.*

*Наголошено, що підготовка фахівців педагогічних спеціальностей не зводиться тільки до навчання їх методики викладання, головними стають їхня готовність до самоосвіти, підготовка майбутнього педагога до ефективного використання самого себе, розвиток творчих здібностей із метою здатності реагувати на постійну зміну навчальних ситуацій та самостійного їх вирішення.*

**Ключові слова:** дистанційне навчання, навчання, педагогічні спеціальності, самоосвіта, самостійна робота.

**Oleksandra SOKOLOVSKA,***orcid.org/0000-0003-0193-7316*

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Associate Professor of Preschool Education Department

Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University

(Mykolaiv, Ukraine) *kaplunova09@ukr.net*

## PEDAGOGICAL SPECIALTIES STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

*The article reveals pedagogical foundations of students' independent work of pedagogical specialties, which is considered as a type of activity that stimulates activity, independence, cognitive interest and as a system of measures that provides guidance for students' independent activity in the conditions of distance learning. Optimal ways and means of organization of independent work in the process of professional training of future specialists of pedagogical specialties are highlighted.*

*The role of independent and self-educational work of students is considered. It is emphasized that the acquisition of general and special knowledge, the formation of firm beliefs on the basis of pedagogical specialties in this field depends largely on the ability to independently learn the material, to understand the essence of phenomena, processes that occur in life.*

*The peculiarities of the learning process organization with the elements of remote material transfer are investigated. The feasibility of distance learning organizing is substantiated by the fact that traditional training systems will be supplemented and strengthened by the use of the possibilities provided by computer storage options; organization, transfer of information. The use of new technologies in pedagogical activity is substantiated by the proposals that have arisen through the development and use of various learning tools that have traditionally been combined with the elements of distance technologies, while preserving the achievements of long-term practice by providing pedagogical staff with new educational institutions.*

*It is emphasized that the training of pedagogical specialists is not limited to teaching only the methodology, the main is their readiness for self-education, preparing the future teacher for effective use of themselves, the development of creative abilities in order to respond to the constant change of the educational situations.*

**Key words:** distance learning, teaching, pedagogical specialties, self-education, independent work.

**Постановка проблеми.** Суспільство ХХІ століття знаходиться на етапі зміни технологічної парадигми. Інформаційні технології, що визначили сутність ХХ століття, поступаються місцем Smart-технологіям, які відкривають новий шлях розвитку суспільства ХХІ століття: Smart-економіки, Smart-освіти, Smart-суспільства. Середовище Smart-навчання – це конвергенція ІКТ та інфраструктури Інтернету. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) зазначає, що одним з основних аспектів реформування освіти є впровадження в освітньо-виховний процес сучасних педагогічних і науково-методичних досягнень, а одним з основних шляхів удосконалення змісту освіти є широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), упровадження інноваційних педагогічних технологій, а також визначено необхідність підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації освітнього процесу і запровадження Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС) (Указ: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>).

Ефективною формою у підготовці фахівців є застосування інтерактивних методів навчання, головною метою яких є активізація пізнавальної діяльності студентів у результаті самостійної роботи, створення об'єктивних умов для втілення в процес навчання елементів дослідницької діяльності.

Зазвичай самостійна робота (особливо поза-аудиторна) протікає в пасивному варіанті, коли студент виступає споживачем знань у готовому вигляді без пошуку нової інформації, дискусій і самоконтролю якості його засвоєння. Виникає потреба перебудови самостійної роботи студентів на інтерактивних засадах.

Студентові варто навчитися володіти прийомami самостійного пошуку, збору, обробки, аналізу та синтезу інформації, отримати знання, вміння і навички інформаційного самозабезпечення з навчальної і науково-дослідної діяльності. Вирішення цих завдань неможливе без особливої уваги до самостійної роботи студентів, відповідального ставлення викладачів до професійного росту студентів, виховання їхньої творчої активності та прояву ініціативи, що відбуватиметься через пошук змісту, форм, методів активізації самостійної пізнавальної діяльності та принци-

пового перегляду організації освітньо-виховного процесу у закладах вищої освіти, орієнтації його в бік посилення самостійної роботи студентів. Це забезпечить розвиток, саморозвиток та самореалізацію особистості майбутнього фахівця, здатного до інноваційної діяльності.

**Аналіз досліджень.** Самостійна робота розглядається в різних аспектах. Сутність самостійної навчально-пізнавальної діяльності, особливості її організації вивчали Ю. Бабанський, М. Дайрі, І. Зимня, І. Лернер, О. Савченко, М. Скаткін та ін. Психологічні аспекти самостійної навчально-пізнавальної діяльності знайшли відображення в роботах Д. Богоявленської, П. Гальперіна, О. Леонтєва, Г. Костюка, С. Рубінштейна та ін. Організаційно-педагогічні умови самостійної діяльності студентів у закладах вищої освіти відображено в дослідженнях А. Алексюка, В. Бондаря, В. Козакова, О. Муковіз, П. Підкасистого та ін. Дослідники вивчають питання, пов'язані із самовихованням та самоосвітою особистості (Н. Бітянова, А. Громцева, С. Дніпров, Л. Рувинська).

На думку дослідників Т. Баркова, М. Бабкова, Н. Дідусь, А. Остапенко, О. Рогової, невміння студентів навчатися самостійно пов'язане з відсутністю у них інструментарію для подолання труднощів у самостійному засвоєнні наукових знань, що вимагає максимальної віддачі інтелектуальних сил та часу.

Ознайомлення з психолого-педагогічною літературою доводить, що у деяких дослідників немає чіткої педагогічної позиції у розумінні суті самостійної і самоосвітньої роботи студентів (Г. Серебренников, І. Фурман). Вони вважають, що навчальний час студента складається з аудиторних обов'язкових занять без самостійної роботи, а також самостійної роботи, що є добровільною додатковою діяльністю студентів.

На жаль, заклади вищої освіти ще не дають ґрунтовних основ для самоосвіти студентів. Не всі студенти готові до самостійної пізнавальної діяльності, не забезпечується самоосвіта й у процесі навчання в закладі вищої освіти. Не випадково за останні роки ця проблема стала предметом дослідження психологів, педагогів, вузівських працівників не тільки педагогічних спеціальностей.

**Мета статті** – визначити шляхи та засоби організації самостійної роботи та самоосвіти студен-

тів педагогічних спеціальностей у процесі їхньої професійної підготовки в умовах дистанційного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Стрімкість сучасного світу вимагає застосування найбільш швидких і дешевих способів генерації та передачі знань. Електронне навчання є одним із можливих інструментів, що дає змогу вирішити цю гостру проблему сучасності. Проникнення ІКТ у навчальний процес сприяло появі нових форм роботи, а технології e-learning (електронне навчання) та його різновиди blended learning (змішане навчання) й онлайн-курси є особливо ефективними для забезпечення самостійної роботи студентів найвідоміших закладів вищої освіти Великої Британії та США, таких як університети Гарварду, Стенфорду, Белфасту, Бірмінгему, Массачусетсу та багатьох інших. E-learning – це система навчання за допомогою інформаційних, електронних технологій. Часто тлумачиться як синонім понять «дистанційне навчання» або «навчання із застосуванням комп'ютерів». Електронне навчання – це самостійна робота з електронними матеріалами з використанням персонального комп'ютера, мобільного телефону, DVD-програвача, телевізора тощо. Зауважимо, що навчальні матеріали, які використовуються в навчальних програмах, сумісні з iPad та іншими пристроями, широкий спектр методів електронного навчання дає змогу вибрати метод з урахуванням індивідуальних вимог студента та не виключає спілкування з викладачем віч-на-віч (Мойсеюк, 2007).

Сьогодні існує багато підходів до визначення поняття «дистанційне навчання». Це поняття було сформульоване такими вченими, як А. Кларк, Д. Кіган, М. Мур, М. Томпсон. Кожен із цих авторів підкреслював окремий аспект цього методу (Триндаде, 2000: 5–9).

Дистанційне навчання (Distance Learning, Distance Education) – це така форма організації освітнього процесу, основою якої є самостійна робота людини, яка навчається. Це дає змогу навчатися у зручний для людини час та у віддаленому від викладача місці (тому дистанційне). Названий тип навчання дає змогу отримати освіту широкому колу людей, які мають певні обмеження для очного навчання: йдеться про працюючих людей, які працюють різних установах, військових строкової служби, людей з особливими потребами та ін. Значна кількість людей має вікові обмеження, через що цю форму навчання інколи називають освітою дорослих (adult education). Іншими словами, дистанційне навчання передба-

чає таку організацію навчального процесу, коли студент навчається самостійно за розробленою викладачем програмою і віддалений від нього у просторі чи в часі, однак може вести діалог із ним за допомогою засобів телекомунікації (Указ: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>).

Самостійна робота розглядається деякими вченими як система педагогічних умов, яка забезпечує управління навчальною діяльністю за відсутності викладача (В. Граф, І. Ільясов, В. Ляудіс). Дослідники, які займаються проблемою, що цікавить нас, відносно закладу вищої освіти (С. Архангельський, М. Гарунов, Е. Голант, Б. Іоганзен, С. Зіновієв, А. Молибог, Н. Нікандров, Р. Німазов, П. Підкасистий) вкладають у термін «самостійна робота» різний зміст (Гончаренко, 1997).

Так, поняття «самостійна робота» розглядається як самостійний пошук необхідної інформації, надбання знань, використання цих знань для вирішення навчальних, наукових і професійних завдань (Архангельський, 1980); різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях або в позааудиторний час без безпосереднього керівництва, але в присутності викладача (Р. Німазов). Саме самостійна робота є складником самоосвіти. Аудиторна самостійна робота студентів поєднує у собі внутрішні розумові і зовнішні навчальні дії, які цілеспрямовано використовуються студентами під керівництвом викладача відповідно до програми педагогічних спеціальностей. Самоосвіта розглядається як освіта, яка набувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в закладі вищої освіти. Самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання в закладах вищої освіти, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань (Гончаренко, 1997: 296).

У Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського широко використовується платформа Moodle, яка створює додаткові можливості для впровадження в освітній процес системи дистанційного і змішаного навчання, вона дає змогу вільного поширення програмного продукту. Середовище LMS Moodle не тільки забезпечує студента інформаційними матеріалами, а й різні форми взаємодії між викладачем та студентами у формі діалогового спілкування «студент – контент», «студент – викладач», «студент – студент» та поетапний контроль знань, а також дає можливість самостійно визначати рівень запропонованих завдань викладачем на платформі та рівень самоосвіти під час підготовки до виконання завдань.

Досліджуючи проблему підготовки фахівців педагогічних спеціальностей до організації самостійної роботи в умовах дистанційної форми навчання, нами було проаналізовано навчальні плани і програми підготовки фахівців зі спеціальностей 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», а також Державні стандарти дошкільної та початкової освіти, нормативно-правові документи, що регламентують діяльність закладів вищої освіти в Україні. Адже самостійна робота студента є суттєвим елементом освітнього процесу, її частка становить від 40% до 77% для студентів денної форми навчання. Отже, цю проблему кожен студент має вирішити самостійно. Також є певні складнощі дистанційної форми навчання і для викладачів: необхідність адаптації завдань до можливостей віддаленої роботи, невпевненість у самостійності виконання завдань окремими студентами, складність оформлення навчального матеріалу згідно з чинними стандартами. Ці питання залишаються відкритими і потребують вирішення.

Щоб більш конкретно розглянути сучасний стан самостійної роботи студентів та рівень їхньої самоосвіти, ми провели опитування та анкетування серед студентів і викладачів факультету дошкільної та початкової освіти. В опитуванні взяли участь 600 студентів і 29 викладачів.

Перш за все ми провели анкетування серед викладачів, щоб з'ясувати, які освітні технології вони застосовують і як ці технології впроваджуються в процесі дистанційного навчання на платформі Moodle для самоосвіти студентів.

За результатами аналізу відповідей на запитання анкети: «Які інноваційні технології впроваджуєте?» встановлено, що викладачі поряд із традиційними методами і формами навчання застосовують інноваційні технології, а саме: інтерактивні технології (30%), мультимедійні технології (25%), проєктні технології, технології проблемного навчання (20%), ігрові технології, інформаційно-комунікаційні технології (20%), тренінги, особистісно зорієнтовані технології, групові навчальні технології, технології розвитку критичного мислення та індивідуалізоване навчання, технології дистанційного навчання (12%). Саме те, що тільки 12% викладачів застосовують технології дистанційного навчання, підштовхнуло нас до подальшого вивчення проблеми.

Студенти на запитання: «Чи потрібна спеціальна підготовка у закладах вищої освіти до роботи в умовах дистанційного навчання?» відповіли позитивно (96%), водночас указали на відсут-

ність у системі підготовки фахівців педагогічних спеціальностей спецкурсів із цієї проблеми, що, на їхню думку, є причиною недостатнього рівня готовності до практичної роботи в різних системах електронного навчання. Насторожує той факт, що 12% студентів указали на організацію самостійної роботи як серйозне утруднення у своїй роботі в закладах освіти.

За допомогою анкетування встановлено, що на самостійну роботу 338 студентів педагогічних спеціальностей витрачають 1–2 години; 3–4 години – 164 студенти; 5 годин – 86 студентів; понад 6 годин – 12 студентів. Але ми не врахували час, який студенти витрачають на самоосвіту і на самостійні роботи в аудиторії. Щоб охопити всі три форми самостійної і самоосвітньої роботи студентів, були розроблені спеціальності облікові картки самостійної роботи. Аналіз відповідей показав, що на самостійні роботи в аудиторії студенти витрачають щодня від двох до чотирьох годин.

Установлено також, що самоосвітою на факультеті дошкільної та початкової освіти займаються 40–45% студентів; готові займатися 27% студентів; 38% студентів не відчувають труднощів під час самостійного навчання, 14% студентів відчувають значні труднощі, 8% студентів не готові до такого виду діяльності з різних причин (технічних, матеріальних). Слід зазначити, що самоосвіта студентів спрямована на поглиблення знань не тільки з навчальних предметів, а й додаткових послуг: вивчення іноземних мов (англійської, польської, болгарської), спорту, мистецтва (заняття вокалом, танцями), виготовлення поробок із природного матеріалу. Багато студентів серйозно працюють над саморозвитком, намагаються розвивати спеціальні і природні здібності, які зможуть у подальшому реалізувати у практичній діяльності.

Отже, усі опитані студенти працюють самостійно, і це закономірно, бо навчання у закладі вищої освіти неможливе без систематичної самостійної роботи. Без цього студенти не можуть засвоювати матеріал наступних лекцій, виконувати практичні завдання, які передбачені навчальною програмою. Поетапно студенти опановують систему Moodle і знаходять певні переваги щодо розуміння навчального матеріалу курсів, різноманітності інформаційного забезпечення, за рахунок цього підвищується зацікавленість та вмотивованість у навчанні.

Сучасні вимоги до курсів, які викладаються студентам педагогічних спеціальностей, передбачають великий обсяг завдань різноманітного матеріалу, у тому числі й наочного, та мають на

меті підготовку кваліфікованих фахівців, які можуть вільно аналізувати, інтерпретувати та систематизувати освітній феномен, спроможні вести діалог, дискусію, робити виступи та писати аналітичні роботи. Сьогодні завдяки інформаційним технологіям ми можемо зробити цей процес більш насиченим та результативним, упроваджуючи змішане навчання, тобто використовуючи найкращі елементи, які має у собі дистанційна та очна освіта. Треба зазначити, що для здійснення змішаного навчання значна увага повинна приділятися розподілу діяльності студентів та викладача між очною та дистанційною формами. Саме створення сучасних навчально-методичних комплексів навчальних дисциплін освітньої діяльності, запровадження інноваційних технологій та інтерактивних методів, комп'ютерних web-порталів скеровують розвиток змісту, методів та форм

організації самостійної пізнавальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей у площину інтелектуальної самостійності, спрямованої на результат навчання.

**Висновки.** Самостійна робота не тільки допомагає студенту успішно оволодіти програмним матеріалом, набувати навичок та вміння професійної діяльності, вона виробляє потребу до постійної роботи над собою, сприяє розширенню світогляду, постійній самоосвіті через Інтернет.

Отже, педагогічне керівництво самоосвітою студентів педагогічних спеціальностей може бути забезпечене, якщо у системі роботи педагогів будуть цілеспрямовано здійснюватися планування, організація, регулювання і контроль заходів із питань управління самоосвітою й якщо робота буде плануватися з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва : Высш. школа, 1980. 368 с.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 304 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Дідик Ю. С., Львович О. М. Дистанційне навчання. Рекомендаційний бібліографічний покажчик. Київ : Державна бібліотека України для юнацтва, 2006. 23 с.
5. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учебное пособие. Киев : Вища школа, 1990. 248 с.
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник ; 5-е вид., доп. і перероб. Київ, 2007. 656 с.
7. Овчарук О. В. Дистанційна освіта в європейських країнах та США у контексті розвитку інноваційних технологій. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2004. № 7. С. 37–40.
8. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / З. Н. Курлянд та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд ; 3-є вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.
9. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
10. Триндаде А. Р. Информационные и коммуникационные технологии и развитие человеческих ресурсов. *Дистанционное образование*. 2000. № 2. С. 5–9.
11. Хассон В. Дж., Вотермен Е. К. Критерії якості дистанційної освіти. *Вища освіта*. 2004. № 1. С. 92–99.

#### REFERENCES

1. Arhangel'skij S. I. (1980) *Uchebnyj process v vysshej shkole, ego zakonomernye osnovy i metody* [The educational process in high school, its regular basis and methods]. M.: Vyssh. shkola. 368 p. [in Russian].
2. Bordovskaja N. V., Rean A. A. (2000) *Pedagogika. Uchebnik dlja vuzov* [Pedagogy. Textbook for universities]. SPb: Izdatel'stvo «Piter». 304 p. [in Russian].
3. Honcharenko S. U. (1997) *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary] / S. U. Honcharenko – K.: Lybid. 376 p. [in Ukrainian].
4. Didyk Yu. S., Lvovych O. M. (2006) *Dystantsiine navchannia. Rekomendatsiinyi bibliohrafichnyi pokazhchyk* [Distance Learning. Recommended bibliographic index] / Yu. S. Didyk, O. M. Lvovych. K.: Derzhavna biblioteka Ukrainy dlia yunatstva. 23 p. [in Ukrainian].
5. Kozakov V. A. (1990) *Samostojatel'naja rabota studentov i ee informacionno-metodicheskoe obespechenie: Ucheb. Posobie*. [Independent work of students and its information and methodological support: Textbook]. K.: Vishha shkola. 248 p. [in Russian].
6. Moiseiuk N. Ye. (2007) *Pedahohika. Navchalnyi posibnyk. 5-e vydannia, dopovnene i pereroblene* [Pedagogy. Tutorial. 5th edition, supplemented and revised]. K.. 656 p. [in Ukrainian].
7. Ovcharuk O. V. (2004) *Dystantsiina osvita v yevropejskykh krainakh ta SShA u konteksti rozvytku innovatsiinykh tekhnolohii* [Distance education in European countries and the USA in the context of innovative technologies development] / O. V. Ovcharuk // *Kompiuter u shkoli ta sim i*. № 7. pp. 37–40. [in Ukrainian].
8. (2007) *Pedahohika vyshchoi shkoly: Navch. posib.* [Higher Education Pedagogy: Educ. tool] / Z. N. Kurliand, R. I. Khmeliuk, A. V. Semenova ta in.; Za red. Z. N. Kurliand. – 3-tie vyd., pererob. i dop. – K.: Znannia. 495 p. [in Ukrainian].

9. (2013) Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [Elektronnyi resurs] : Ukaz Prezidenta Ukrainy vid 25.06.2013 № 344/2013. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. – Nazva z ekrana [in Ukrainian] [On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the Period up to 2021 [Electronic resource]: Presidential Decree No. 344/2013 of 25.06.2013. - Access mode: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.].

10. Trindade A. R. (2000) Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii i razvitie chelovecheskih resursov [Information and communication technologies and human resources development] / A. R. Trindade // Distancionnoe obrazovanie. № 2. pp. 5-9. [in Russian].

11. Khasson V. Dzh. (2004) Kryterii yakosti dystantsiinoi osvity [Criteria for quality of distance education] / V. Dzh. Khasson, E. K. Votermen // Vyshcha osvita. № 1. pp. 92-99. [in Ukrainian].

## ЗМІСТ

## МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

<b>Тетяна МОРОЗ.</b> Польські паремійні одиниці з антонімічними компонентами на позначення соціальної сфери життя людини.....	4
<b>Олена МОСІЄНКО.</b> Вербалізація економічної кризи в англомовних текстах інтернет-новин: номінативно-референційний аспект.....	11
<b>Тебессюм МУХТАРОВА.</b> Влияние социальной среды и политических событий на человеческую психологию в творчестве Чингиза Абдуллаева.....	16
<b>Тетяна НІКОЛАЄВА.</b> Контамінація і слова-портмоне в сучасній англійській мові.....	23
<b>Маргарита ОКСАНИЧ.</b> Позиційні характеристики підрядних умовних речень у середньовісній німецькій мові.....	28
<b>Ніна ОСЬМАК, Наталія ГУДОВАНА.</b> Художня модифікація мотиву «небесної дороги» у романах «Кохання в стилі бароко» Володимира Даниленка та «Дім на горі» Валерія Шевчука.....	33
<b>Інна ПОДГУРСЬКА.</b> Проблема автора та авторської модальності в романі Маргарет Етвуд «Оповідь служниці».....	40
<b>Тетяна ПОМІРКОВАНА, Уляна КЕЦИК-ЗІНЧЕНКО.</b> Моделювання смислових відносин, виражених прийменниками в українській та англійській мовах.....	45
<b>Тетяна ПРУДНИКОВА.</b> Лексеми з префіксоїдом <i>крипто-</i> на тлі динаміки української економічної терміносистеми: семантично-дериваційна інтерпретація.....	50
<b>Олександра ПУШ, Наталія ГАСЮК.</b> Концепт death в англомовній картині світу.....	57
<b>Ігор РОЗЛУЦЬКИЙ.</b> Націософський дискурс у творчості Миколи Євшана.....	63
<b>Руслана САВЧУК.</b> Семіотико-нарративні механізми творення текстових можливих світів у французькому художньому нарративі ХХ – поч. ХХІ ст.....	70
<b>Людмила СЕМАК.</b> Семантико-стилістичний аспект контекстуальної синоніміки сучасної української жіночої прози.....	77

## ПЕДАГОГІКА

<b>Світлана МИКИТЮК.</b> Формування громадянської компетентності під час викладання права в педагогічних закладах вищої освіти.....	83
<b>Олена МИРОШНИЧЕНКО.</b> Ресурсно-змістове забезпечення формування цифрової компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти.....	90
<b>Тетяна МОЛНАР.</b> Стан сформованості міжкультурних цінностей у майбутніх учителів початкової школи.....	96
<b>Олександр НАЗАРЕНКО.</b> Управлінська освіта за кордоном: менеджмент освіти в Австралії.....	104
<b>Людмила НЕКРАШ.</b> Використання міжнародної класифікації функціонування для оцінювання функціонування дитини із синдромом Дауна.....	109
<b>Сергій НЕХАСНКО.</b> Результати експериментального дослідження розвитку професійної компетентності у майбутніх організаторів морально-психологічного забезпечення.....	114
<b>Оксана НОЗДРОВА, Ірина БАРТЄНЄВА.</b> Підготовка майбутніх учителів початкових класів Нової української школи до формування культури мислення молодших школярів.....	121
<b>Маргарита НОСКОВА.</b> Проблеми впровадження дистанційного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти.....	129
<b>Людмила ОВСІЄНКО.</b> Практикоорієнтована система вправ і завдань із вивчення української мови як іноземної в закладах вищої освіти.....	135
<b>Марія ОГРЕНІЧ, Марина ЯКОВЛЄВА.</b> Формування загальнокультурної компетентності студентів технічних спеціальностей.....	141



<b>Василь ОЛЛО, Ольга САКНО, Віктор ОЛЕХНОВИЧ.</b> Інноваційні технології навчання як засоби формування конкурентоспроможності майбутніх офіцерів.....	147
<b>Ганна ОМОК.</b> Термінологічний базис професійної підготовки та професійної діяльності майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту в умовах професійно-технічної освіти.....	153
<b>Наталія ОСАДЧА.</b> Духовний світ дитини і сучасна педагогічна практика.....	158
<b>Тетяна ОСТРЯНКО, Алла МЕКШУН.</b> Дослідження формування асертивності у підлітків з агресивною поведінкою.....	164
<b>Микола ПАНТЮК, Борис САВЧУК, Ірина РОЗМАН.</b> Розвиток педагогічної біобібліографії в Україні: регіональний контекст.....	169
<b>Іванна ПАРФАНОВИЧ, Андрій ПАРФАНОВИЧ.</b> Сімейне насильство стосовно людей похилого віку як суспільна і сімейна проблема.....	176
<b>Вікторія ПЕРЕВОЗНЮК.</b> Досвід формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії.....	182
<b>Лариса ПЄЧКА.</b> Зміст виховання особистості майбутнього педагога-дошкільника у здоров'язбережувальному середовищі педагогічного закладу вищої освіти.....	188
<b>Юлія ПІНІГІНА.</b> Проблема визначення поняття «цінності» у науковій літературі.....	194
<b>Нанушка ПОДКОВИРОФФ.</b> Методичний супровід професійного самовизначення майбутніх учителів іноземної мови як медіаторів культур у сфері шкільної міжкультурної іншомовної освіти.....	200
<b>Віталій ПОЛИВАНЮК.</b> Професійна компетентність майбутніх військових фахівців як науково-теоретична проблема.....	206
<b>Ольга ПОНОМАРЕНКО.</b> Результативні характеристики готовності майбутнього магістра психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти.....	211
<b>Марія ПОЧИНКОВА.</b> Результати анкетування щодо сформованості критичного мислення у майбутніх учителів початкової школи.....	217
<b>Наталія ПРУС.</b> Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів під час читання: теоретичний та практичний аспекти.....	223
<b>Tetiana ROHOVA, Tetiana TVERDOKHLIV.</b> Traditions of organizing pedagogical education of ecclesiastical school students in the educational practice of modern orthodox theological seminaries.....	228
<b>Катерина РОМАНЬКОВА.</b> Професійний саморозвиток педагогів шляхом організації науково-дослідної діяльності учнів.....	236
<b>Тетяна РУДЮК.</b> Вивчення родинної лексики в поетичній спадщині Кобзаря (комунікативно-діяльнісний аспект).....	242
<b>Наталія САВІНОВА, Марія БЕРЕГОВА, Дмитро БОРУЛЬКО.</b> Стан готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в розвивальному активно-ігровому середовищі.....	247
<b>Ірина САВЛУК.</b> Психолого-педагогічні умови вдосконалення виконавської майстерності майбутніх педагогів-музикантів на заняттях з основного музичного інструмента: експериментальний контент.....	256
<b>Ірина СЕВРУК, Юлія СОКОЛОВСЬКА.</b> Гендерна рівність у контексті забезпечення прав людини та її реалізація у підготовці майбутніх педагогів.....	264
<b>Тетяна СИЧ.</b> Вектори аналізу практичної реалізації методологічних підходів у дослідженнях проблем управління освітою.....	271
<b>Надія СКРИПНИК.</b> Тестовий моніторинг навчальних досягнень майбутніх педагогів-словесників під час вивчення орфоепії української мови.....	277
<b>Олександра СОКОЛОВСЬКА.</b> Самостійна робота студентів педагогічних спеціальностей в умовах дистанційної форми навчання.....	282

---

## CONTENTS

### LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

<b>Tetiana MOROZ.</b> Polish proverbs units with antonymic components to denote the social sphere of human life.....	4
<b>Olena MOSIENKO.</b> Verbalization of economic crisis in English Internet news texts: nominative-referring aspect.....	11
<b>Tabassum MUKHTAROVA.</b> Influence of social environment and political events on human psychology in Chingiz Abdullayev's creativity.....	16
<b>Tetiana NIKOLAIEVA.</b> Contamination and portmanteau words in the modern English language.....	23
<b>Marharyta OKSANYCH.</b> Positional characteristics of subordinate conditional clauses in the middle high German language.....	28
<b>Nina OSMAK, Natalia HUDOVANA.</b> The artistic modification of the «heavenly road» motive in the novels by Volodymyr Danilenko «Love in the Baroque style» and by Valerij Shevchuk «The house on the mountain».....	33
<b>Inna PODHURSKA.</b> The problem of an author and author's modality in the novel "The Handmaid's Tale" by Margaret Atwood.....	40
<b>Tetyana POMIRKOVANA, Ulana KETSYK.</b> Modeling semantic relations expressed by prepositions.....	45
<b>Tetiana PRUDNYKOVA.</b> Lexical items with prefixoid <i>крито-</i> against dynamics of Ukrainian economic term system: semantic-derivative interpretation.....	50
<b>Oleksandra PUSH, Nataliia HASIUK.</b> Concept death in the English language picture of the world.....	57
<b>Ihor ROZLUTSKYI.</b> National and philosophical discourse in Mykola Yevshan's works.....	63
<b>Ruslana SAVCHUK.</b> Semiotic and narrative mechanisms of the text possible worlds creation in the late 20 <sup>th</sup> – early 21 <sup>st</sup> centuries French narrative.....	70
<b>Liudmyla SEMAK.</b> The semantic and stylistic aspect of the contextual synonymics of the modern Ukrainian women's prose.....	77

### PEDAGOGY

<b>Svitlana MYKYTIUK.</b> The formation of civic competency during teaching law in the pedagogical universities.....	83
<b>Olena MYROSHNYCHENKO.</b> Resource-purpose formation of digital competence future universities teachers.....	90
<b>Tetiana MOLNAR.</b> The state of formation of intercultural values in future primary school teachers.....	96
<b>Oleksandr NAZARENKO.</b> Management education abroad: education management in Australia.....	104
<b>Liudmyla NEKRASH.</b> Using the international classification of functioning, disability and health to describe the functioning and life of children with Down syndrome.....	109
<b>Serhii NEKHAIENKO.</b> Results of the experimental research on professional competence development in future organizers of moral and psychological support.....	114
<b>Oksana NOZDROVA, Iryna BARTIENIEVA.</b> Training of future teachers of primary school of the New Ukrainian school for the formation of younger student's culture of thinking.....	121
<b>Margaryta NOSKOVA.</b> Problems of implementation of distance learning in the system of postgraduate pedagogical education.....	129
<b>Liudmyla OVSIENKO.</b> Practice-oriented exercises and tasks system for studying Ukrainian as a foreign language in higher education institutions.....	135
<b>Maria OGRENICH, Maryna YAKOVLIEVA.</b> Methodology of technical students' general cultural competence formation.....	141

<b>Vasyl OLLO, Olha SAKNO, Viktor OLEKHNOVYCH.</b> Innovative technologies as means of forming the competitiveness of future officers in their training.....	147
<b>Anna OMOK.</b> Terminological basis of professional training and professional activity of future specialists in physical education and sports in conditions of vocational education.....	153
<b>Natalya OSADCHA.</b> The spiritual world of the child and modern pedagogical practice.....	158
<b>Tetiana OSTRIANKO, Alla MEKSHUN.</b> Research of the formation of assertiveness in teenagers with aggressive behavior.....	164
<b>Mykola PANTIUK, Boris SAVCHUK, Iryna ROZMAN.</b> Development of pedagogical biobibliography in Ukraine: regional context.....	169
<b>Ivanna PARFANOBYCH, Andrey PARFANOBYCH.</b> Family violence relating to elderly people as a social and family problem.....	176
<b>Viktoriia PEREVOZNIUK.</b> Experience in formation of self-educational competence of future English teachers in Great Britain.....	182
<b>Larysa PIECHKA.</b> Content of education of the personality of future preschool pedagogue in health-preserving surrounding of pedagogical higher educational establishment.....	188
<b>Yuliia PINIHINA.</b> The problem of definition of the concept of «value» in scientific literature.....	194
<b>Nanouchka PODKOBYROFF.</b> The methodical support of the professional self-identification of future foreign language teachers as being cultural mediators in the sphere of the inter-cultural foreign language education.....	200
<b>Vitalij POLYVANYUK.</b> Professional competence of future Armenians as a scientific-theoretical problem.....	206
<b>Olga PONOMARENKO.</b> Readiness of future master of psychology for professional activities: performance indicators in non-formal education.....	211
<b>Mariia POCHINKOVA.</b> Questionnaire results concerning critical thinking formedness of future teachers of primary school.....	217
<b>Nataliia PRUS.</b> Formation of foreign language communicative competence of students while reading: theoretical and practical aspect.....	223
<b>Tetiana ROHOVA, Tetiana TVERDOKHLIB.</b> Traditions of organizing pedagogical education of ecclesiastical school students in the educational practice of modern orthodox theological seminaries.....	228
<b>Katerina ROMANKOVA.</b> Professional self-development of pedagogues by the organization of scientific and research activities.....	236
<b>Tetiana RUDIUK.</b> Study of family vocabulary in Kobzar's poetic heritage (communicative activity aspect).....	242
<b>Nataliya SAVINOVA, Mariya BEREHOVA, Dmitry BORULKO.</b> State of ready for future speech therapist to work in a developing active-game environment.....	247
<b>Irina SAVLUK.</b> Psychological and pedagogical conditions for improving the performing skills of future music teachers in the classes of the main musical instrument: experimental content.....	256
<b>Iryna SEVRUK, Yulia SOKOLOVSKA.</b> Gender equality in the context of ensuring human rights and its implementation in preparation of prospective teachers.....	264
<b>Tetiana SYCH.</b> Vectors of analysis of practical implementation of methodological approaches in research on education management problems.....	271
<b>Nadiia SKRYPNYK.</b> Test monitoring of future teachers' educational achievements during the process of study of the Ukrainian language orthoepy.....	277
<b>Oleksandra SOKOLOVSKA.</b> Pedagogical specialties students' independent work in the conditions of distance education.....	282

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 28. ТОМ 3  
ISSUE 28. VOLUME 3**

Редактори-упорядники  
*Микола Пантюк  
Андрій Душиний  
Іван Зимомря*

Здано до набору 28.04.2020 р. Підписано до друку 22.05.2020 р.  
Гарнітура Times New Roman. Формат 64x90/8.  
Друк офсетний. Папір офсетний.  
Ум. друк. арк. 33,95. Зам. № 0620/169. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,  
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1  
Телефони: +38 (048) 709 38 69  
+38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08  
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.