

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 29. ТОМ 3  
ISSUE 29. VOLUME 3



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2020

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
(протокол № 8 від 18.06.2020 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. 29. Том 3. – 274 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. ScS., 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).**

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

Усі електронні версії статей збірника оприлюднюються на офіційному сайті видання  
[www.aphn-journal.in.ua](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 8 from 18.06.2020)*

**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 29. Volume 3. – 274 p.

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

*Editorial board:*

**M. Pantyuk** – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical); **A. Dushnyi** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University), Corresponding Member (International Academy of Pedagogical Education); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Andrieiev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Haliv** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Halyk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **J. Gzhesiak** – Dr. Gab., Associate Professor (Konin Higher Secondary School of Education); **H. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Dutchak** – Doctor of Arts, Professor, Head of the (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **V. Zaiets** – Candidate of Art Studies, Deputy Dean of the Faculty of Folk Instruments (National Music Academy of Ukraine named after Peter Tchaikovsky); **I. Zymomria** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **P. Ivanyshyn** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Kvas** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Higher School of Ivan Franko National University of Lviv); **R. Korsak** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department (Uzhhorod National University); **V. Masnenko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiiv** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **Y. Medvedik** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko National University of Lviv), Professor of the Department (Drohobych State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Ivan Franko State Drohobych Pedagogical University); **M. Pawlak** – Dr. habil. in Philology, Professor (Poland); **M. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Pecharnskyi** – 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. Yanysyn** – 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 811.11/81'23

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209539>**Світлана ЛЮБИМОВА,***orcid.org/0000-0001-7102-370X**кандидат філологічних наук, доцент,  
докторант кафедри англійської філології, перекладу і філософії мови  
імені професора О. М. Мороховського  
Київського національного лінгвістичного університету  
(Київ, Україна) [elurus2006@gmail.com](mailto:elurus2006@gmail.com)***РОЛЬ АРХЕТИПІВ У ФОРМУВАННІ СТЕРЕОТИПІВ  
АМЕРИКАНСЬКОЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРИ**

*У статті розглядаються архетипи як когнітивна основа для виникнення стереотипів, які визначаються як вербалізовані конвенційні зразки «неусвідомленої моделі когнітивних дій». За Юнгом, архетип є несвідомим змістом колективного досвіду, який змінюється у процесі сприйняття. Незважаючи на універсальний характер, архетипи отримують особливі і неповторні ознаки в кожній культурі, узагальнено представляючи основу для осмислення досвіду народу. Архетипи становлять сукупність загальних рис, які, наповнюючись культурним досвідом, трансформуються у стереотипи.*

*Визначальною рисою американської культури є архетип героя, який відповідає ідеалу. Герой рятує свій народ від біди, і це спонукає діяти та оцінювати себе й інших відповідно цьому ідеалу. Схвалення сміливості й відваги в американській культурі Юнг пояснював тим, що білі американці на підсвідомому рівні перейняли цей ідеал в американських індіанців. Американські герої – це завжди індивідуалісти, які досягають заповітних мрій через дію. Щоб вижити на кордоні, перші поселенці повинні були стати дуже самостійними, незалежними та відважними. Стереотипи перших американських поселенців і жителів прикордонної смуги, яких називали *frontiersmen* чи *backwoodsmen*, виникли на підставі відповідності когнітивної моделі архетипу героя, який «торував» свій шлях на небезпечних територіях Нового Світу.*

*Американський герой не пов'язаний зі статтю. Нарівні з чоловіками жінки створювали поселення та налагоджували життя на нових територіях. На когнітивній основі архетипу героїні формувалася стереотип американської феміністки, яка рішуче бореться за свої економічні та громадські права, не відстаючи від чоловіків.*

*Протилежним героїні є архетип Аніми, тобто жіночої основи, що у проекції протестантизму Америки стає стереотипом дівчини-фларгер, в якій сексуальна привабливість і бажання насолоджуватися життям стають основними характеристиками. В аспекті дослідження лінгвокогнітивної природи стереотипів архетип слугує матрицею суспільної когніції, на основі якої відбувається стереотипізація суспільно-важливої інформації, яка закріплюється у мовних знаках.*

**Ключові слова:** Юнг, архетип, американський герой, національний ідеал, соціокультурний стереотип.

**Svitlana LYUBIMOVA,***orcid.org/0000-0001-7102-370X**PhD in Philology, Associate Professor,  
Postdoctoral Student of the English Philology,  
Translation and Philosophy of Language Department  
of Kyiv National Linguistic University  
(Kyiv, Ukraine) [elurus2006@gmail.com](mailto:elurus2006@gmail.com)***THE ROLE OF ARCHETYPES IN FORMATION OF STEREOTYPES  
IN AMERICAN LINGUOCULTURE**

*The article is devoted to a concept of archetypal cognitive base of sociocultural stereotypes, which are defined as verbalized conventional patterns of “unconscious model of cognitive action”. According to Jung an archetype is unconscious content of collective experience, which is changed in the process of perception. Despite their universal nature, archetypes acquire special and unique features in each culture, representing the basis for interpreting sociocultural information. Filled with cultural experience, archetypes are transformed into stereotypes.*

*The defining feature of American culture is the archetype of a hero, which functions as the ideal. Saving people from troubles, the hero became the ideal that encourages to act and evaluate people according to a heroic pattern. Jung*

*explained commendation of courage and bravery in American culture by the fact that white settlers subconsciously adopted this ideal from American Indians. American heroes are always individualists who achieve cherished dreams through action. To survive on the new territories, first settlers had to become independent and brave. Stereotypes of American pioneers and frontiersmen, who made their way through the dangerous territories of the New World, arose from a cognitive model of a hero archetype.*

*American hero does not correlate with the gender. Along with men, women established settlements on the new territories. On cognitive basis of the heroine's archetype, the stereotype of an American feminist was formed. Not lagging behind men, feminists resolutely fought for their economic and social rights. The opposite to heroine is the archetype of Anima, i.e. a female image of allurements.*

*Interpreted in Protestantism, this archetype transformed in the stereotype of a flapper, which embodies feminine sexual attractiveness and the desire to enjoy life. In the aspect of linguocognitive study of stereotypes, an archetype is a matrix of social cognition, on the basis of which socially important information is stereotyped. Stereotypization is fixed by language signs.*

**Key words:** Jung, archetype, American hero, national ideal, sociocultural stereotype.

**Постановка проблеми.** Зберігаючи для соціуму важливу в певний період інформацію, що передається через вербальний код, стереотипи формуються на когнітивній основі конвенціональних культурних моделей, які зумовлюють інтерпретацію соціокультурної інформації. Найбільш усталеними психокогнітивними моделями обробки інформації є архетипи. Наповнюючись специфічною культурною інформацією, універсальні базові схеми стають культурними архетипами, які функціонують у певному соціокультурному середовищі.

За Юнгом, архетипи є несвідомим змістом колективного досвіду, який змінюється в процесі сприйняття. Різноманітне, а іноді неоднозначне використання терміну «архетип» у роботах вітчизняних і закордонних дослідників свідчить про те, що цей термін має потужний науковий потенціал для розв'язання різних проблем із лінгвокультурології та лінгвокогнітології, зокрема архетип може бути використано у студіюванні вербальної репрезентації соціокультурних стереотипів американської культури.

**Метою статті** є визначення ролі культурних архетипів у формуванні соціокультурних стереотипів американської лінгвокультури на основі поняття «архетип» за Юнгом.

**Аналіз останніх досліджень.** Культура, як результат специфічного способу соціального буття, спрямована на створення і поширення духовних та матеріальних цінностей у вигляді ідей чи артефактів. До таких ідей належать і соціокультурні стереотипи, які формуються і передаються за допомогою мовних засобів як культурний спадок (Красных, Сорокін, Bordenhausen & Macrae, Bartmiński, Fischer та інші).

Стереотип у когнітивній лінгвістиці, яка інтегрувала досягнення соціальної психології, культурної антропології, функціональної лінгвістики та інших суміжних дисциплін, визнано «неусвідомленою моделлю когнітивних дій», вираженою у мові (Красных, 2002: 177). Неусвідомленість

стереотипів у когнітивних діях категоризації та інтерпретації інформації зближує поняття «стереотип» і «архетип», при цьому стереотипи є вторинними за виникненням порівняно з архетипами. Стереотипи побудовані на когнітивних структурах, які допомагають усвідомити фізичний світ (Amodio, 2014). До таких структур за Юнгом належать архетипи, які є найбільш сталими психологічними формами, що допомагають людині осмислити світ.

**Виклад основного матеріалу.** Архетип є первісною ідеєю, яка перебуває у глибині «колективного підсвідомого», з'являючись на поверхні свідомості у формі різних уявлень і символів (Юнг, 1991). В абстрактній формі архетипів зберігається суспільний досвід, який залежить від вибраного типу життєустрою (Мищенко, 2014: 91). Сформовані на життєвому досвіді і переживаннях багатьох попередніх поколінь, які жили в певних природних і соціальних умовах, архетипи отримують особливі і неповторні ознаки в кожній культурі, узагальнено представляючи основу для осмислення досвіду (Jung, 1970).

Архетипи становлять сукупність загальних рис, сюжетів, образів, які визначають культурні традиції (Лозовой, 2007: 66). В сучасній культурі архетипи функціонують як когнітивні моделі прототипів, які викликають інтенсивні емоційні реакції на підсвідомому рівні; за культурно стійкими схемами архетипів створюються літературні й кінообрази (Faber, Mayer, 2009: 308).

Введене К. Г. Юнгом поняття «архетипу» ґрунтується на твердженні, що людина не може сприйняти всю інформацію, яка надходить з її оточення. Осмислення чуттєвих явищ, тобто перетворення фактів зі сфери реального у поняття сфери розуму, відбувається за допомогою архетипів, які діють на підсвідомому рівні як «інстинктивні вектори, спрямовані тренди», які спрямовують мислення представників певних культур (Юнг, 1991: 26-65). «Архетип являє той несвідомий зміст, який змінюється, стаючи свідомим і сприйнятим; він зазнає

змін під впливом індивідуальної свідомості, на поверхні якої і виникає» (Юнг, 1991: 99).

Як символічні образи чи уявні кліше (Юнг, 1991: 70), архетипи можуть варіювати, не змінюючи своєї базової схеми. Психічна даність архетипів проникає у свідомість і наповнюється матеріалом культурного досвіду. Гносеологічні за своєю суттю архетипи є своєрідними когнітивними зразками, які, наповнюючись культурним досвідом, трансформуються у стереотипи. Унікальність архетипів полягає в тому, що вони існували не лише в контексті мудрого минулого, а й досі допомагають вибудовувати орієнтири сучасного (Когут, 2010: 23).

Мотивуюча сила архетипів впливає на характер культури народу. Визначальною рисою американської культури є архетип героя, який відповідає ідеалу. Герой рятує свій народ від біди, і це спонукає діяти та оцінювати себе й інших відповідно цьому ідеалу. Тому цей образ викликає тільки позитивні емоції та схвалення (Юнг, 1991: 73). Архетип «героя» є екзистенційною властивістю людини, яка за умов граничних ситуацій уособлює не лише вищий ступінь мужності, а й втілює певні риси національного ідеалу, спрямованого на перетворення та вдосконалення життя людської спільноти (Мищенко, 2014: 93).

Узагальнюючи 25-річний досвід спілкування з американськими пацієнтами, Юнг писав, що керівним принципом американського суспільства є героїчний ідеал, який є типовим і характерним для відважного й примітивного народу, який населяв Америку до приходу поселенців. Колонізатори успадкували цю соціальну установку, яка стала головним принципом американського суспільства (Jung, 197: 502-514).

Схвалення сміливості й відваги в американській культурі Юнг пояснював тим, що білі американці уподібнилися індіанцям на підсвідомому рівні (Dohe, 2016: 234-235). У спілкуванні з корінними жителями білі поселенці несвідомо засвоювали їх твердість і мужність характеру (*the stern severity that is so common to a red warrior*) (Cooper, 2002: 82), що, як зазначав Юнг, мало значний вплив на американську культуру.

Крім нав'язливої ідеї стати багатими, американці докладали максимум зусиль, щоб бути найкращими в усьому, що вони роблять, тому людей сприймають і оцінюють за їх досягненнями. З дитинства американці виховуються в дусі героїстичності, вони люблять дивитися фільми, де герої здійснюють свої подвиги (Jung, 1970: 512-513). Американські герої – це завжди індивідуалісти, які досягають заповітних мрій через дію.

Щоб вижити на кордоні, перші поселенці повинні були стати дуже самостійними та незалежними

(Weaver, 1999: 15-16). Такі властивості атрибууються піонерам, які заселяли американський Захід. Стереотип піонера виникає на підставі відповідності когнітивної моделі архетипу героя, який пробивав свій шлях на небезпечних територіях Нового Світу. Рішуча доблесть і самовідданість американців, які просувалися до південних кордонів, перевершили те, що знали у світі про британську мужність: *the determined valor of the Western men, and their offensive operations against overwhelming force surpass all that is recorded of British valor, either on Indian or European fields* (The United States Magazine, 1848: 228) (рішуча доблесть людей із Заходу та їхні наступальні операції проти переважної сили перевершують усе, що було відомо про героїзм британців, як на індійських, так і на європейських полях боїв – переклад мій).

Жителі прикордонної смуги, яких називали *frontiersmen* чи *backwoodsmen*, вважалися такими ж вільними, відважними і підприємливими, як країна, в якій вони зростали: *Nurtured among the mountains of his native state, free as the air he breathed, he grew up tall and straight, and hardy as the trees of the primeval forest, where he passed most of his time in hunting and rural sports of danger and enterprise* (Paulding, 1832: 68) (Вихований серед гір рідної держави, вільний, як повітря, яким він дихав, він ріс високим і прямим, витривалим, як дерева первісного лісу, де він провів більшу частину свого часу у мисливських і сільських небезпечних розвагах і ризикованих справах – переклад мій). Архетип героя стає основою для безлічі стереотипів американської культури, які інтерпретуються відповідно до цього архетипу.

Американський герой не пов'язаний зі статтю. Нарівні з чоловіками жінки створювали поселення та налагоджували непросте життя у Новому Світі. Незалежні в поглядах на свою роль у суспільстві вони створили модель поведінки, пізніше використану американськими феміністками, які виступали за право вільно вирішувати і вибирати свій шлях у житті.

Стереотип американської феміністки формується на когнітивній основі архетипу героїні, яка рішуче бореться за свої економічні та громадські права, не відстаючи від чоловіків: *I not care that your grandmother say it makes me like a man. I like to be like a man* (Cather, 1987: 801) (Мені байдуже, що ваша бабуся каже, що це робить мене схожою на чоловіка. Мені подобається бути схожою на чоловіка – переклад мій). Феміністки такі ж енергійні, вольові й рішучі, як ті жінки, що нарівні з чоловіками освоювали нові території: *She was a rich mine of life, like the founders of early races* (Cather, 1987: 926)

(Вона була багатим джерелом життя, як засновники перших народів – переклад мій).

Серед виділених Юнгом архетипів є протилежний архетипу героїні. Це Аніма – архетип життя, вияв жіночої основи, який у проекції протестантизму Америки стає демонічним образом безсормної спокусниці. Архетип Аніми поєднує в собі такі протилежні властивості як мудрість і нерозважність, добро та зло. Аніма – це протиставлення естетики та моралі (Юнг, 1991: 118-121).

В американській культурі з'являються стереотипи, в яких сексуальна привабливість і бажання насолоджуватися життям стають основними характеристиками. Таким є стереотип дівчини-*flapper*, що втілює молодість, граціозність, привабливість і спокусливість жінки: ... *the boyish grip of the flapper that only she can give. It's all part of her original nature, combined with the forces of her environment. She is the evolution of the type...* (New-York Tribune, 1922) (...хлопчача здатність схопити, яку тільки це дівчисько мало. Все це частина її справжньої сутності, поєднаної з силами її оточення. Вона – сама еволюція виду... – переклад мій). В цьому стереотипі реалізується жіноче вміння заволодіти увагою та вразити красою, але при цьому дівчина є легковажною і егоїстичною. Таке поєднання відображено в амбівалентній суспільній оцінці стереотипу дівчини-*flapper*.

Націлений на успіх герой, який без підтримки протистоїть небезпеці й впевнено проходить важкий шлях становлення особистості, є архетипом сироти за Юнгом (Morris, 2016). Втіленням цього архетипу є стереотип американського ковбоя, який знаходиться в подорожах, тісно пов'язаних із його психологічним розвитком. Стереотип ковбоя уособлює американського «романтика нестримної свободи», який захоплює американців, починаючи з XIX-го століття (Fishwick, 1952: 77).

Його усамітненість, мужність і чоловіча сила були ушлявлені в численних книгах американських письменників (А. Adams, Е. Hough, О. Henry, S. Payne та інших), а потім у голлівудських кінофільмах (“Stagecoach”, 1939, “The Searchers”, 1956, “Lonesome Dove”, 1989, “Dances With Wolves”, 1990), які розповідають про подвиги ковбоїв і навчають американському способу життя (Fishwick: 1952, 78).

Американський консервативний журнал “The Federalist” описував ковбоя як центрального героя американського Заходу та одного із основоположних героїв американської культури взагалі: *The traditional cowboy, who is much more than just a “white man in a wide-brimmed hat... the traditional, stereotypical cowboy is, above all, a cultural hero. He (or she) is in fact the central hero figure of the American*

*West and one of the foundational heroes of American culture as a whole* (Grewell, 2018) (Традиційний ковбой, який є набагато більшою фігурою, ніж просто «біла людина у широкополій шляпі... традиційний, стереотипний ковбой – це насамперед культурний герой. Він (або вона) насправді є головним героєм американського Заходу та одним із основоположних героїв американської культури взагалі – переклад мій). Стереотип ковбоя втілює віру Америки у мужність, витримку і силу волі, цілісність і винахідливість американців (Fishwick, 1952: 92).

Пуританське мислення, ковбойський ідеал та сучасні обставини сформували національну психіку американського етносу. Американська культура «породила» героїв, які втілювали найважливіші цінності англійських протестантських колоністів. Нація, яка будувалася на основі свободи, визнавала героїв, спрямованих на особисті досягнення та перемоги. Американський герой відрізнявся від героїв інших культур тим, що він не довіряв владі і насамперед цінував індивідуалізм (House, 1993: 65).

В американському суспільстві є тяга до справжніх героїв, яких цінують, тому що нестабільність у суспільстві призводить до швидкоплинності позиції тих, кого вважають героями: *An American hero is someone who has made a major impact on the country, with lasting cultural implications... There is a craving in the American public for some sort of genuine person with a lasting value. Because of the current turbulence of our society and the fact that most leaders tend to be degraded over time, heroes don't last that long anymore* (Olivio, 1995) (Американський герой – це той, чії дії були важливими для країни та мали тривалі культурні наслідки ... Американська громада потребує справжніх людей, які мають тривалу цінність. Через нинішнє неспокійне життя суспільства та через те, що більшість лідерів з часом схильні до деградації, героями не залишаються довго – переклад мій). Загалом архетип функціонує як стандарт належного, що виділяє героя від інших образів, тому він має аксіологічну важливість.

**Висновки.** Використовуючи термінологію друкарства, з якої походить термін «стереотип», визначаю архетип як матрицю суспільної когніції, тобто форму, на основі якої відбувається стереотипізація суспільно-важливої інформації. Інтерпретовані американською культурою архетипи сприяли вирізненню культурних домінант – цінностей, за якими усвідомлюється соціокультурна інформація, що складає зміст стереотипів і надається у судженнях і оцінках. Подальше використання терміну «архетип» вбачаю у виявленні культурних параметрів змін у лінгвокогнітивних структурах (таких як стереотипи в американській і в будь-якій іншій лінгвокультурі).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Когут О. В. Архетипні сюжети й образи в сучасній українській драматургії (1997-2007 рр.). Нац. ун-т вод. госп-ва та природокористування. Рівне : НУВГП, 2010. 440 с.
2. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика і лінгвокультуро́логія : курс лекцій. Москва : ИТДГК «Гнозис», 2002. 284 с.
3. Лозовой В. О. Морфологія культури: тезаурус. Харків : Право, 2007. 384 с.
4. Міщенко М. М. Українські національні архетипи: від колективного несвідомого до усвідомленої національної ідентичності (До актуальності методології архетипічного аналізу). *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські перипетії»*, № 1130, 2014. С. 91-94.
5. Юнг К. Об архетипах коллективного бессознательного. Пер. и вступ, ст. А. М. Руткевича. Москва : Ренессанс, 1991. 343 с.
6. Amodio D. M. The Neuroscience of Prejudice and Stereotyping. *Nature reviews Neuroscience*, 15(10), 2014. P. 670-682.
7. Cather W. My Antonia. Early Novels and Stories. Literary Classics of the U.S., 1987. 1336 p.
8. Cooper J. F. The Chainbearer: The Littlepage Manuscripts. Fredonia Books, 2002. 408 p.
9. Fishwick M. W. The Cowboy: America's Contribution to the World's Mythology. *Western Folklore*. Vol. 11, № 2, 1952. P. 77-92.
10. Grewell C. If You Think Cowboys Are A Symbol Of Racism And Sexism, You're Ignorant. *The Federalist*, July 30, 2018. Retrieved from: <https://thefederalist.com/2018/07/30/think-cowboys-symbol-racism-sexism-youre-ignorant/>.
11. House J. Sweeney Among the Archetypes: The Literary Hero in American Culture. *Journal of American Culture*, 1993. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1542-734X.1993.t01-1-00065>.
12. Jung C. G. The complications of American psychology. *The collected works of C. G. Jung* H. Read et al. (Eds.), Vol. 10, 2 ed. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1970. P. 502-514.
13. Morris R.B. American cultural myth and the orphan archetype. *European Journal of American Culture*. Vol. 35, Number 2, 2016. P. 127-145.
14. New-York Tribune. The Origin and Rise of the Flapper. *Chronicling America: Historic American Newspapers*. N.Y., 23 July 1922. Page 3, Image 53. Library of Congress. Retrieved from: <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn83030214/1922-07-23/ed-1/seq-53/>.
15. Olivio A. Informed Opinions on Today's Topics: The Qualities That Make an American Hero. *Los Angeles Times*, June 13, 1995. Retrieved from: <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-1995-06-13-me-12568-story.html>.
16. Paulding J. K. Westward Ho! Vol. 1. N.Y. : Harpers, 1832. P. 711-937.
17. The United States Magazine and Democratic Review, "Buena Vista" September, 1848. 223 p. Retrieved from: <http://peacehistory-usfp.org/us-mexican-war/>.
18. Weaver G. R. American Cultural Values. Kokusai Bunka Kenshu (Intercultural Training). Special Edition, 1999. P. 9-15.

## REFERENCES

1. Kogut O. V. (2010). Arxetypni syuzhety j obrazny v suchasnij ukrajynskij dramaturgiji (1997-2007 rr.). [Archetypal images in modern Ukrainian drama (1997-2007)]. *Nacz. un-t vod. gosp-va ta pryrodokory stuvannya*. Rivne : NUVGP [In Ukrainian].
2. Krasnyh V. V. (2002). Etnopsiholingvistika i lingvokulturologiya : kurs lekcij. [Ethno-psycholinguistics and Linguoculturology]. Moskva : ITDGGK "Gnozis". [In Russian].
3. Lozovoj V. O. (2007). Morfologiya kultury: tezaurus. [Morphology of culture: Thesaurus]. Xarkiv : Pravo. [In Ukrainian].
4. Mishhenko M. M. (2014). Ukrayynski nacionalni arxetypty: vid kolektyvnogo nesvidomogo do usvidomlenoyi nacionalnoyi identychnosti (Do aktualnosti metodologiji arxety pichnogo analizu) [Ukrainian national archetypes: from cultural inconscient to conscientious identity]. *Visnyk XNU imeni V. N. Karazina. Seriya "Filosofiya. Filosofski perypetyi"*, № 1130, S. 91-94. [In Ukrainian].
5. Yung K. (1991). Ob arhetipah kollektivnogo bessoznatelnogo. [About Archetypes of collective inconscient]. Moskva : Rennans. [In Russian].
6. Amodio D. M. (2014). The Neuroscience of Prejudice and Stereotyping. *Nature reviews Neuroscience*, 15(10). P. 670-682.
7. Cather W. (1987). My Antonia. Early Novels and Stories. Literary Classics of the U.S.
8. Cooper J. F. (2002). The Chainbearer: The Littlepage Manuscripts. Fredonia Books.
9. Fishwick M. W. (1952). The Cowboy: America's Contribution to the World's Mythology. *Western Folklore*. Vol. 11, № 2. P. 77-92.
10. Grewell C. (2018). If You Think Cowboys Are A Symbol Of Racism And Sexism, You're Ignorant. *The Federalist*, July 30, 2018. Retrieved from: <https://thefederalist.com/2018/07/30/think-cowboys-symbol-racism-sexism-youre-ignorant/>.
11. House J. (1993). Sweeney Among the Archetypes: The Literary Hero in American Culture. *Journal of American Culture*, 1993. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1542-734X.1993.t01-1-00065>.
12. Jung C. G. (1970). The complications of American psychology. *The collected works of C. G. Jung* H. Read et al. (Eds.), Vol. 10, 2 ed. Princeton, NJ: Princeton University Press. P. 502-514.
13. Morris R. B. (2016). American cultural myth and the orphan archetype. *European Journal of American Culture*. Vol. 35, Number 2. P. 127-145.
14. New-York Tribune. (1922). The Origin and Rise of the Flapper. *Chronicling America: Historic American Newspapers*. N.-Y., 23 July 1922. Page 3, Image 53. Library of Congress. Retrieved from: <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn83030214/1922-07-23/ed-1/seq-53/>.
15. Olivio A. (1995). Informed Opinions on Today's Topics: The Qualities That Make an American Hero. *Los Angeles Times*, June 13, 1995. Retrieved from: <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-1995-06-13-me-12568-story.html>.
16. Paulding J. K. (1832). Westward Ho! Vol. 1. N.-Y.: Harpers. P. 711-937.
17. The United States Magazine and Democratic Review (1848). "Buena Vista" September, 1848. 223 p. Retrieved from: <http://peacehistory-usfp.org/us-mexican-war/>.
18. Weaver G. R. (1999). American Cultural Values. Kokusai Bunka Kenshu (Intercultural Training). Special Edition. P. 9-15.



**Олександра МАЛАШ,**

*orcid.org/0000-0002-5726-5646*

кандидат філологічних наук, молодший науковий співробітник  
Інституту мовознавства імені О. О. Потебні  
Національної академії наук України  
(Київ, Україна) *darmodej@ukr.net*

## МОВНО-КУЛЬТУРНА СИМВОЛІКА ПРАЦІ (НА МАТЕРІАЛІ НАРОДНИХ ПІСЕНЬ БОЛГАР УКРАЇНИ)

У статті розглянуто питання лінгвокультурної символіки праці в народних піснях болгар – нащадків переселенців XVIII – XIX ст., які проживають на Півдні України. Проаналізовано низку трудових процесів, згаданих у фольклорних текстах, які були записані українськими й болгарськими дослідниками в останні десятиріччя XX – перші десятиріччя XXI ст. в болгарських селищах Одеської, Запорізької, Миколаївської областей і Криму.

Для болгарського етносу праця – це можливість виживання, адаптації, самоствердження і в фізичному, і в метафізичному плані. Тому в мовній картині світу болгар-переселенців вона посідає особливе місце. Працьовитість – головна чеснота представника роду, народу, людини взагалі.

В болгарських народних піснях, які виконували нащадки болгар-мігрантів, лінгвокультурну символіку має хліборобство, виноградарство, текстильні роботи, приготування їжі. Хліборобська праця постає в колективній свідомості болгар як засіб очищення від всього лихого, як відродження людини і надійний спосіб розбагатіти. Виноградарство втілює зв'язок із прабатьківщиною, предками, є символом життя. Прядіння й ткацтво – це вияв творчої енергії людини, спрямованої на впорядкування хаосу. Інколи обробка тканини перетворюється на наснаження стихіями, що важливо для тих, хто користуватиметься виготовленою річчю. Прибирання, замінання здебільшого згадуються в контексті змін у особистому житті (наприклад, заміжжя героїні). Особливості приготування їжі також дозволяють болгарському етносові виділити себе з-поміж іншомовного та іншокультурного оточення за допомогою етноспецифічних наїдків.

Болгарські фольклорні тексти обіцяють визнання тим, хто готовий до самопожертви заради виконання свого обов'язку, адже ресурсний внесок людини – запорука добробуту й щастя не лише малої родини, а й великої болгарської громади.

**Ключові слова:** болгарська мова, болгар в Україні, лінгвокультурологія, фольклор, праця, мовна картина світу.

**Oleksandra MALASH,**

*orcid.org/0000-0002-5726-5646*

Candidate of Philology, Junior Researcher  
of O. O. Potebnia Institute of Linguistics  
of the National Science Academy of Ukraine  
(Kyiv, Ukraine) *darmodej@ukr.net*

## LINGUISTIC AND CULTURAL SYMBOLS OF LABOR (BASED ON THE FOLK SONGS OF THE BULGARIANS OF UKRAINE)

The paper is a study of the linguocultural symbolism of the work in the folk songs of the Bulgarians in the South of Ukraine, those are descendants of the migrants in 18<sup>th</sup> – 19<sup>th</sup> c. We analyze a range of work processes mentioned in the folklore texts recorded by Ukrainian and Bulgarian researches in the last decades of the 20<sup>th</sup> – the first decade of the 21<sup>st</sup> c. in the Bulgarian colonies of Odessa, Zaporizhia, Mykolaiv regions and the Crimea.

The hardworking is an opportunity for the Bulgarian ethnos to survive, adjust and assert itself in the physical and metaphysical sense. That is why the work plays a special role in the Bulgarian linguistic world image. Diligence is a dominant dignity of a dynasty representative, a human at all.

We reveal the linguocultural symbolism in such activities mentioned in the Bulgarian folklore text as the tillage, winegrowing, textile works, cooking etc. The agriculture is having been perceived in the collective identity as a cleansing of wickedness, as a revival of the human, a steady mode to become rich. The winegrowing manifests the straight entity of the Bulgarian language island and the ancestral homeland, it symbolizes the vitality. Spinning and weaving externalize the creative energy arranging the space against chaos. Sometimes working out the cloth passes into a taking up the nature power, which is important for the people who will use those manufactured things. Cleaning, sweeping are mentioned in the text in a sustainable relation to the serious changes in the private life – e.g. marriage of the female lead. Cooking also lets the Bulgarians to distinguish themselves among the societies of other languages and cultures through ethnospecific food.

The Bulgarian folklore texts promise recognizing for everybody who is ready for self-sacrifice in paying his or her due, because the resource investment of a person is essential for the happiness and prosperity of the both minor family and the great Bulgarian community.

**Key words:** Bulgarian language, Bulgarians in Ukraine, linguoculturology, folklore, work, linguistic world image.

**Постановка проблеми.** Тема праці, життєвої активності людини завжди на часі. З початку розвитку людської цивілізації від працьовитості залежали шанси вижити. Вміння впорядковувати простір довкола себе, розпоряджатися наявними ресурсами викликало в суспільстві повагу, бажання наслідувати, створювати ідеальні постаті, на які середньостатистична людина, яка належить до відповідної спільноти, мала б орієнтуватися. І нині, звертаючись до цих іконічних образів, можна побачити, наскільки важливою була праця в матеріальному й духовному розвої народу, як закономірно вона ставала культурною константою, на якій трималася тожсамість будь-якого етносу.

Тому природно, що культ праці підтримували, транслювали його від покоління до покоління. Працю вважають одним із ключових концептів, віддзеркаленням семантики менталітету (Щербачук, 2011: 524). Народ складав повчальні сюжети, в яких трудівники здебільшого отримували нагороду, а ледарі – діставали покарання. Не є винятком і болгарі. Кожен етнос має свою скарбницю фольклорних та авторських казок, які уславляють працьовитість. Серед болгарських фольклорних сюжетів найвідомішими є «Ленивата невяста» («Ледача дружина»), «Който не роботи, не трябва да яде» («Хто не працює, той не їсть»), «Мързеливият» («Ледачий»), «Сливи за смет» («Сливи за сміття»).

Ставлення болгарського народу до праці відображено й у прислів'ях: *Бог помага, ала в кошара не вкарва* («Бог помагає, але до кошари не заганяє»), *Искаш ли да ядеш с голяма лъжица, вземи голяма лопата* («Хочеш їсти великою ложкою – візьми велику лопату»), *Както ръчица тупала, тъй гърбица носила* («Як рученька чіпала, так і спинопька носила»), *Няма добро без пот* («Нема добра без поту»), *Работата краси човека, мързелът го грози* («Праця прикрашає людину, а лень псує»), *Суха поля риба не яде, а мокра* («Суха спідниця риби не їсть, лише мокра») та інші (Григоров, Кацаров).

Слово *работа* «праця, робота» болгарі вживають у найрізноманітніших значеннях в складі фразеологічних сполук, паремій: *божа работа* – «на все воля Божа», *такива ми ти работи* – «ось такі справи», *не ти е работа* – «нічого собі», *не е моя работа* – «не моє діло», *гледай си работата* – «відчепися, дивися за собою, роби свої справи». Можна також пригадати народну казку про те, як Господь благословляв різні народи й болгарам дісталася саме праця – те, що їм вдаватиметься краще, ніж іншим (Дельт на различните народности).

У цьому дослідженні йтиметься про тих болгар, які через складні історичні обставини опинилися поза межами Болгарії. Один із таких болгарських етнічних островів розташований в Україні. Компактні болгарські поселення утворювалися протягом XIX ст. внаслідок міграції болгарських родин із захоплених османською владою земель до Російської імперії, до складу якої на той час входила й Україна (теперішні Одеська, Миколаївська, Запорізька області, Крим). На теренах колишньої Австро-Угорщини (на Закарпатті) також проживають нащадки болгар-переселенців. У цій статті зосереджу увагу на тій частині болгарської меншини, представники якої мешкають у Причорномор'ї та Приазов'ї.

Болгари-мігранти оселилися свого часу на тих землях, де раніше ніхто не жив. Тому довелося докладати максимум зусиль, щоб перетворити пустелю-степ на родючі угіддя, які б могли прогодувати родину. Тож немає жодних сумнівів, що саме завзятість і невтомність допомогли їм адаптуватися на чужині та виростити наступні покоління гідними представниками свого етносу.

Прапращури болгар – мешканців України передали наступним поколінням у спадок непереічну національну картину світу, унікальну систему мовних образів, символів і концептів, які втілюються в живому розмовному мовленні й добре зберігаються в усній народній творчості. Провідну роль у цьому чималому масиві текстів відіграють трудові процеси.

**Аналіз останніх досліджень.** Концепт «праця» став об'єктом дослідження О. Алещенко, М. Вітанової, Т. Гоннової, Т. Радзієвської, Л. Щербачук, О. Груцак та інших. Окремі розвідки присвячені саме мові болгарського фольклору – народних казок, прислів'їв, приказок – порівняно зі спадщиною інших слов'янських і неслов'янських етносоціумів. Однак всі відомі нам праці з болгаристики насамперед розглядають мову болгар метрополії. Болгарський мовний острів ще не був об'єктом спеціальних досліджень на цю тему. Саме тому здобуток українських і болгарських вчених, які свого часу встигли зафіксувати фольклорні тексти, які виконували нащадки переселенців, надзвичайно цінні, оскільки дозволяють проаналізувати приховані в них мовні символи в контексті традиційної болгарської культури, яку принесли з собою й усіляко підтримували поза метрополією мешканці болгарських колоній.

**Об'єкт, мета й завдання цієї публікації.** Об'єктом дослідження стали вислови, що позначають різноманітні трудові процеси в болгарській традиційній культурі. Я обрала джерельною

базою кілька збірок народних пісень, які виконували й виконують етнічні болгари в Одеській, Запорізькій, Миколаївській областях і в Криму. Ці пісні в другій половині ХХ та на початку ХХІ ст. зібрані й опублікували українські та болгарські дослідники Л. Ноздріна, Н. Кауфман, С. Цветко, О. Червенко, А. Кіссе.

Мета дослідження полягає в реконструюванні мовно-культурної семантики та символіки трудових процесів, про які йдеться в народних піснях болгар-переселенців, які проживають в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз текстів народних пісень, які виконують представники болгарської діаспори в Україні, дав змогу простежити ненав'язливий, але беззаперечний культ працьовитої людини, довкола якої розгортається більшість сюжетів. Як соціально-побутові, так і ліричні, а подеколи й міфологічні пісні зблизка демонструють постать героїні або героя, зайнятих важливою справою.

Народна мораль стверджує, що працьовитість має бути на першому місці, коли обираєш пару для створення сім'ї: «*Ни глядай момата празник на юрото, най глядай момата дельник на чикъма*» («Не дивися на дівчину у свято на танці, але дивися на дівчину в будень на ниві») (Кауфман 1: 109). Хоча людина, з якою береш шлюб, повинна вміти не лише працювати, а й розважатися, тобто бути активною в усьому: «*На хоро първа заиграва, на нива първа заженва*» («У танку перша починає танцювати, на ниві перша починає жати») (Червенко, 2012: 56).

Фольклорні тексти демонструють розмаїття занять, які практикували в традиційних болгарських селах. Більшість із них натепер зникли або зазнали трансформації, а інформанти, від яких дослідники записували пісні, чули про ці заняття від старшого покоління.

Чи не найбільша кількість пісень, які виконують нащадки болгар-переселенців в Україні, пов'язана з хліборобською працею: «*сяла й баба прусо*» («сіяла баба просо») (Червенко, 2012: 103), «*на нива отишла*» («на ниву пішла») (Кауфман 2, 1982: 246), «*цял ден Пена снопи женила*» («цілий день Пена снопи жала») (Червенко, 2012: 93), «*биволи в каруца впрегнали*» («буйволів у віз запрягли») (Кауфман 2, 1982: 246).

Працю на землі змальовують як надійну заповиру багатства: в одній із пісень герой розповідає, як став заможним господарем. За його словами, сини, яких у родині було дев'ятеро, привчилися до роботи й озолотили свого батька: «*кутих им рала писани, кутих им руси биволи, в честом ги поли заведах, да йорат черни угари, да пръскат*

*жълта пшеница*» («я купив їм білих буйволів, у чисте поле завів, щоб орали чорні ріллі, засівали жовту пшеницю») (Кауфман 2, 1982: 234).

Хліборобство постає як очищення від лихого минулого, як робота, яка має перетворити на святого навіть розбійника: «*сину, остави тувази пусто хайдутство (...) та купи лиси бивули, (...) и земи рало на раму, (...) черни югаре да юреш, и жърто жито да сяеш*» («сину, облич це кляте розбишацтво, купи рудих буйволів, закинь рало на плече, ори чорні ріллі, засівай жовте жито») (Цветко, 2005: 39).

Проте народна мудрість застерігає й від фанатизму у праці, надто коли немає кому допомогти. В одній із пісень молода жінка заклалася з турками, що зможе самотужки вижати ниву, яку орали три дні трьома плугами. Якщо ж героїня не впорається з роботою, то турки заберуть її у полон. Маринка рано-вранці вирушила на ниву з немовлям і *слънцето трепти, заюда, Маринке ниве дужнала, дужнала и снопи забрала, (...) ем я бързала да иде крава да дои*. («сонце тремтить, заходячи, Маринка ниву дожала і скирти збрала, поспішила йти з поля корову доїти»). Замучена важкою роботою в жахливу спеку, жінка забула забрати з поля свого маленького сина, і його розірвали вовки (Цветко, 2005: 51–52). Проте в цьому сюжеті є досить зрозуміла метафора: або ти працюєш на себе, свою родину, рід, або будеш поглинутий (усунений) ворогом, станеш його рабом.

Згадано в піснях і виноградарство, яке активно практикували болгари-переселенці в причорноморських і приазовських степах: «*Садила й мума край море лозе*» («Садила дівчина біля моря виноград») (Червенко, 2012: 57). Нині болгари в Україні також охоче вирощують виноград, а 14 лютого святкують *Трифон Зарезан* – свято на честь виноградарів і виноробства.

В болгарських народних піснях фіксуємо й вислови, присвячені скотарству. Це й випасання худоби: «*Пасъл ми Тоню шилята*» («Пас Тоню ягнят») (Червенко, 2012: 87), і доїння, й догляд за молодняком: «*девът и крави издоила, девът и телци излъчила*» («дев'ять корів видоїла, дев'ять телят вилучила») (Кауфман 2, 1982: 246). Саме під час випасання худоби відбуваються романтичні побачення пастуха з дівчиною.

Значне місце у фольклорному ерголексиконі болгар-переселенців посідає лесикапрядіння й ткацтва, включно з післяткацькою обробкою тканин. «*Донка на порти стуюши, бяла куприна придяши*» («Донка на воротах сиділа, білий шовк пряла») (Червенко, 2012: 64), «*Тъкала й Донка пристялки*» («Ткала Донка фартухи») (Червенко, 2012: 88).

За давніми віруваннями ткати людину навчив сам Бог (СД, 271). Ткацтво символізувало творення життєвого шляху, впорядкування хаосу за допомогою людських рук (СД, 278). На відміну від східних слов'ян, для яких процес ткання був майже сакральним процесом, а до присутності не допускали чужих, навіть мачуху чи свекруху (СД, 274), болгарки могли залучати до ткацьких робіт своїх далеких родичок, подруг, влаштовувати колективні посиденьки за кроснами.

Після того, як тканину було виткано, її обов'язково потрібно було вибілити. *Иленка на бряг стуюши – бяло си плътно бялиши* («Еленка на березі стояла, біле полотно білила») (Цветко, 2005: 20), *При младите моми, дето платно бялат* («Біля юних дівчат, які білять полотно») (Цветко, 2005: 39). Вибілювання – це насичення майбутнього виробу енергією води (спочатку тканину занурювали у воду), вогню й повітря (її сушили на сонці, обвіювали вітром). При цьому енергію стихій отримували й учасниці та учасники процесу. Недарма пісні, де згадано обварювання тканин окропом і їх вибивання – *валевица* (Кауфман: 1, 276), оповідають про появу нової пари, сім'ї: разом із речами, які створюють молодята, енергію стихій вбирають і вони самі.

Праця, пов'язана з виготовленням ниток, тканин, була важливою ще й тому, що давала можливість бодай мінімального заробітку. Про це йдеться й у пісні: *Остана Донка дувица със две ми дребни дичица. Тежку ги Дона глидала на хурка и на въртено* («Лишилася Донка вдовою з двома малими дітками. Важко було їх Доні ростити, маючи лише прядку й веретено») (Червенко, 2012: 55).

Про шиття в болгарській народнопісенній ліриці небагато згадок. Цей процес переважно асоціюється з підготовкою до майбутнього весілля: *Мума сиди пут чървен-бял трандафил, си ший дари купринени, да дарува свекър и свекърва, да дарува зълва и итърва* («Дівчина сидить під червоно-білими трояндами, шие дари шовкові, щоб обдарувати свекра та свекруху, зовицю і братову») (Цветко, 2005: 58).

Досить пошанована і нетворча, цілком повсякденна побутова праця: *да ида за дърва със дърварити* («пйду по дрова з дроворубами») (Цветко, 2005: 30), *Маринка двори метяше* («Маринка обійстя замітала») (Червенко, 2012: 51), *Яна й двори мела, двори като поли* («Яна замітала обійстя, обійстя як поле») (Кауфман, 2: 360), *«Мела й Дона дворе (...) с метла чимчирюва, с китка бял босилек»* («Замітала Дона обійстя самшитовою мітлою, букетом білих васильків»)

(Кауфман, 2: 361). Замітання, крім суто гігієнічної функції, набувало символічного значення – мітла чи віник в руках людини мали здатність прогнати будь-яку нечисту силу з хати або обійстя, «вимести» хворобу (СД, 3: 231–235). Крім того, сон про замітання віщував кардинальні зміни в житті – наприклад, весілля (СД, 3: 235). Підтвердженням зв'язку замітання з наближенням весілля є й сюжети, в яких дівчині, коли вона прибирає, птах приносить послання про прихід сватів (Кауфман, 2: 360).

Болгарська народна пісня згадує й про прання. Особливістю цього процесу є його нерозривний зв'язок із потойбічною силою. Героїні прали не вдома, а на річці, де, за давніми уявленнями, могли мешкати духи. Що довше людина перебувала біля води, то більшим ставав ризик зустрітися із нечистю. Тому, пішовши *дреи да пирем, чернити дреи бели да станат, белити дреи черни да станат* «одяг прати, щоб чорний одяг став білим, білий одяг чорним», молода жінка може зустріти *зъмя* – змію (Кауфман, 1982: 253).

Нечасто, порівняно з іншими трудовими процесами, в піснях згадують приготування їжі. Героїні, рідше герої, готують обов'язково щось автентичне, болгарське: *Да направи зельника* («Щоб приготувати пиріг із капустою») (Червенко, 2012: 103). *Разтучи ми тънки милинки* («Розкачай мені тоненько тісто на мілінки») (Червенко, 2012: 45).

*Милинки* – це кругла випічка з дріжджового тіста у вигляді з'єднаних між собою невеликих пухких кульок-пампушок. І хоча країнознавчі джерела не дають пояснень щодо цієї страви, проте ймовірно, що рум'яні *милинки* – символ Сонця, можливо були й символом єдності, важливої як для малої родини (в межах оселі), так і для великої родини болгар, які мають триматися разом. *И девет тънки баници* («І дев'ять листкових пирогів із тонкого тіста») (Цветко, 2005: 46) – це також про зв'язок з історичною батьківщиною, де *баница* популярна. *Шарену им ягне упечи* («Пістряве ягня їм засмажив») (Цветко, 2005: 35), де йдеться про найпростіший спосіб приготування шойно забитого барана – на решітці (*скара*) чи на пруті (*шиши*) для дорогих гостей.

В одній із пісень чоловік просить дружину: *нагутви ми българска манджа* («приготуй мені болгарську страву») (Червенко, 2012: 47). Саму лексему *манджа* важко назвати болгарською, адже вона функціонує і в гагаузькій мові, а до болгарської, найімовірніше, запозичена з турецької *mança* «їжа (переважно для тварин)», що походить з італійської *mangiare* «їсти». Цікаво, що термін «манджа» в метрополії здебільшого

означає їжу взагалі, натомість нащадки болгар-переселенців у побуті називають її овочевим рагу (БЕР 3, 2012: 645). Страви з цією назвою є в гагаузькій кухні, тож, можливо, вживання поряд із *манджа* означення *български* має на меті підкреслити автентичність саме болгарських рецептів, адже в поліетнічному середовищі будь-які способи національного самовизначення мають вагу.

Частування їжею інколи ототожнюється з любовним побаченням, про яке в тексті безпосередньо не йдеться. Так, у сюжеті героїня запрошує сусіда, поки чоловіка немає вдома, вихваляючись: «Слатки съм манджи згутвила» («Я смачних наїдків наготувала») (Цветко, 2005: 34).

Варто згадати також і про ритуальне значення їжі. За свідченням дослідників, у с. Тернівка на Миколаївщині перед весіллям родичі молодих виконують обряд *замяски на кравая* (замішування короваю). Про те, що цей хліб не такий, як всі інші, дізнаємося вже з тексту пісні, яку дівчата співають під час замішування: *С девят сита да засяим, с девят сита купринени, помежду им девят були, девят були хоро играт* («Дев'ятьма ситами засіємо, дев'ятьма ситами шовковими, поміж ними дев'ять молодниць, дев'ять молодниць хоро танцюють») (Цветко, 2005: 58). У дівочих піснях, які виконують на *Лазаровден* (у суботу перед Вербною неділею), дівчину, яка на виданні, учасниці – *лазарки* – запитують: «Готвяла ли си, муману, готвяла ли си? Чи ти идват, муману, гости-сватовници?» («Чи готувала ти, дівчино, чи готувала? Бо до тебе йдуть, дівчино, гості-свати») (Киссе, 2006: 90). Цим наголошено, що дівчина обов'язково повинна мати вдома смачні наїдки, бо будь-якого дня її можуть посвятати, а молода господиня мусить не осоромитися перед нареченим і його ріднею.

Народна мораль заохочує людину трудитися не за винагороду, а з розумінням свого обов'язку перед іншими людьми. В одній із пісень чоловік проганяє дружину через те, що вона негарна і з нього кепкують сусіди. Перш ніж піти, жінка *бяло я пране упрала, гладко мазане замаза, (...) задяна бяла къделя, запреди празну врътену* («набіло білизну випрала, гладенько намастила, засилила білу мичку, випряла аж до порожнього веретена») (Цветко, 2005: 31), чим повернула любов і повагу чоловіка.

Інколи народні пісні демонструють вправність або невправність героїв у таких складних і трудомістких справах як будівництво. *Заградили са девет дялгера, заградили са девет мостове, деня си градат – вечер са сипат* («Почали будувати

дев'ятеро теслярів, почали будувати дев'ять мостів, вдень будують – увечері вони розсипаються») (Цветко, 2005: 31).

Праця символізує увічнення людського життя, особистості. Поранений юнак просить своїх побратимів, щоб подбали про його поховання: «До глава ми (...) чешма изградяти (...), до крака ми (...) лозец насадяти, (...) до рька ми (...) кладенц искупайти» («В головах у мене спорудить водограй, у ногах посадить виноградник, там, де моя рука, криницю викопайте») (Ноздріна, 2010: 16). Поява водограю, виноградника й криниці на місці поховання людини ніби продовжує життя її духу, він і далі слугує іншим, даючи перехожим найнеобхідніше – затінок, харч і воду, тобто навіть після смерті герой не припиняє свого служіння, яке було для нього ознакою і сенсом власного існування.

**Висновки.** Хоча від переселення болгар на українські землі минуло вже понад двісті років, нащадки зберегли унікальну лінгвокультурну спадщину, частиною якої є народні пісні, які в болгарському етномовному острові популярні й нині. У пісенній творчості віддзеркалено особливості болгарської національної ментальності, в якій центральне місце посідає праця та працелюбність. З рядків переселенського фольклору отримуємо інформацію про традиційні заняття болгарського соціуму – хліборобство, виноградарство, скотарство, різні види текстильних робіт.

Згадано також складні, трудомісткі, ризиковані види діяльності (наприклад, будівництво). Належну пошану здобувають і такі повсякденні процеси як замітання, прання, які пов'язані з доленосними подіями в житті героїв (одруження, смерть, руйнування й відновлення сім'ї тощо). Пісенні тексти стають джерелом енциклопедичних знань про болгарську традиційну кухню, на етнічній специфіці якої наголошують самі персонажі. Часто описи трудових процесів перетворюються на промовистий засіб розкриття характеру героя чи героїні. Праця – можливість увічнити життя близької людини, створивши щось на згадку про неї.

Цією публікацією не вичерпано лінгвокультурний потенціал болгарських переселенських пісень, присвячених праці як етнічному символі. У фольклорних збірках, підготовлених болгаристами ХХ – ХХІ століть, є чимало сюжетів, які не менш гідно презентують болгарський етнос натхненних трудівників, які змогли вижити й утвердитися та передати нащадкам свої найкращі національні риси.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 5000 избрани български пословици и поговорки. Под ред. М. Григорова, К. Кацарова. URL: <https://litclub.bg/library/bg/pogovorki/trud.html>.
2. Алещенко Е. И. Отражение фольклорного концепта «труд» в языке русской и болгарской народной сказки. Грани познания. Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ. 2013. № 1(21). С. 89–93.
3. Български етимологичен речник. Т. 3. София, 2012.
4. Български народни приказки. Слово.bg. Българска виртуална библиотека. URL: <https://www.slovo.bg/showauthor.php3?ID=16&LangID=1>.
5. Грущак О. Концепт «праця» в латинських та українських пареміях. Молодь і ринок. 2012. № 12. С. 131–135. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir\\_2012\\_12\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_12_29).
6. Делът на различните народности. Приказки от старите ракли. Български народни приказки. Идея и съставителство: Л. Бакалова, А. Буковски, А. Добрева. Варна : Електронно издателство LiterNet, 2007. URL: <https://liternet.bg/folklor/sbornici/rakli/delat.htm>.
7. Киссе А. И. Возрождение болгар Украины. Одесса : Optimum, 2006. 288 с.
8. Ноздрин Л. Ф. Фольклор болгарских сел Бердянского района Запорожской области. Бердянск; Запорожье : Дикое поле, 2010. 86 [1] с.: цв. ил.
9. Славянские древности. Этнолингвистический словарь: В 5 т. Москва : Международные отношения, С. 1995–2012.
10. Цветко С. Български народни песни от Украйна и Крим. София : Академично издателство «Марин Дринов», 2005. 179 с.
11. Червенко О. Б. Болгарський фольклор Північного Приазов'я / О. Б. Червенко. Бердянськ [б. в.], 2012. 125 [12] с. : іл.
12. Щербачук Л. Ф. Концепт праця в українській фразеології: етнокультурний аспект. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки. 2011. Вип. 25. С. 524–526. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkpnu\\_fil\\_2011\\_25\\_162](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkpnu_fil_2011_25_162).

## REFERENCES

1. 5000 izbrani balgarski poslovitsi i pogovorki. [5000 selected Bulgarian proverbs and sayings]. M. Grigorov, K. Katsarov (Eds.) Ed. of M. Grigorov, K. Katsarov]. URL: <https://litclub.bg/library/bg/pogovorki/trud.html>.
2. Aleshchenko E. I. (2013). Otrazhenie fol'klornogo koncepta "trud" v yazyke russkoj i bolgarskoj narodnoj skazki [Reflection of the folklore concept Labour in Russian and Bulgarian folk tales]. *Grani poznaniya. Elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal VGSPU [Sides of Cognitin. Electronic scientific and educational journal]*, 1 (21), P. 89–93 [In Russian].
3. Balgarski etimologichen rechnik [Bulgarian etimological dictionary]. (2012). Vol. 3. Sofia. [In Bulgarian].
4. Balgarski narodni prikazki [Bulgarian folk tales]. *Slovo.bg. Българска виртуална библиотека [Bulgarian web library]*. URL: <https://www.slovo.bg/showauthor.php3?ID=16&LangID=1>.
5. Chervenko O. B. (2012). Bolharskyi folklor Pivnichnoho Pryazovia. Berdiansk [In Ukrainian].
6. Delat na razlichnitate narodnosti. [The destiny of the different nations]. (2007). Prikazki ot starite rakli. Balgarski narodni prikazki [Tales from the old chests. Bulgarian folk tales]. (L. Bakalova, A. Bukovski, A. Dobрева, Eds.). Varna : Elektronno izdatelstvo LiterNet. URL: <https://liternet.bg/folklor/sbornici/rakli/delat.htm> [In Bulgarian].
7. Grigorov M., Katsarov K., Eds. (1964). 5000 izbrani balgarski poslovitsi i pogovorki [5000 selected Bulgarian proverbs and sayings]. URL: <https://litclub.bg/library/bg/pogovorki/trud.html> [In Bulgarian].
8. Hrushchak O. (2012). Kontsept "pratsia" v latynskykh ta ukrainskykh paremiakh [Concept "work" in the Latin and Ukrainian proverbs and sayings]. *Molod i rynok [Youth and market]*, 12, P. 131–135. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir\\_2012\\_12\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_12_29) [In Ukrainian].
9. Kaufman N. (1982). Narodni pesni na balgarite ot Ukrainska i Moldavska SSR [Folk songs of the Bulgarians from the Ukrainian and Moldavian SSR]: in 2 vols. (Vol. 1–2). Sofia : BAN [In Bulgarian].
10. Kisse A. I. (2006). Vozrozhdenie bolgar Ukrainy [Revival of the Bulgarians of Ukraine]. Odessa : Optimum [In Russian].
11. Nozdrina L. F. (2010). Fol'klor bolgarskih siol Berdyanskogo rayona Zaporozhskoj oblasti [Folklore of the Bulgarian villages in Berdiansk district, region of Zaporizhia]. Berdyansk; Zaporoz'e : Dikoe pole [In Bulgarian].
12. Slavyanskije drevnosti. Etnolingvisticheskiy slovar': In 5 vols [Slavic ancientries. Ethnolinguistic vocabulary]. (1995–2012). Moskva : Mezhdunarodnye otnosheniya [In Russian].
13. Tsvetko S. (2005). Balgarski narodni pesni ot Ukraina i Krim [Bulgarian folk songs from Ukraine and the Crimea]. Sofia : Akademichno izdatelstvo "Marin Drinov". [in Bulgarian].
14. Shcherbachuk L. F. (2011). Kontsept pratsia v ukrainskii frazeolohii: etnokulturnyi aspekt [Concept WORK in the Ukrainian phraseology]. *Naukovi pratsi Kamianets-Podolskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Filolohichni nauky. [Studies of the Ivan Ohienko National university of Kamianets-Podilskiyi. Philology.]*, 25, P. 524–526. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkpnu\\_fil\\_2011\\_25\\_162](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkpnu_fil_2011_25_162) [In Ukrainian].

**Людмила МАРЧУК,**

*orcid.org/0000-0002-9022-2103*

доктор філологічних наук, професор,  
завідувач кафедри української мови

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) [lyudmylamarchuk60@gmail.com](mailto:lyudmylamarchuk60@gmail.com)

**Аліна КОЗЯРУК,**

*orcid.org/0000-0002-3327-9410*

аспірант кафедри української мови

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) [398734@ukr.net](mailto:398734@ukr.net)

## ОЦІННА ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ТОПОНІМІВ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ

Всередині функційно-стильового простору національної мови перебуває мовець (у нашому випадку письменник), який не керується в своїй мовотворчості спрощеними завданнями вибору тих чи інших мовних елементів. Його мовомислення втілюється в текст, будова якого підпорядкована інтонаційно-композиційній будові завершеного вислову, семантично-тематичній викінченості повідомлення, цілісності психологічного настрою щодо відповідної ситуації.

Індивідуальні стилі в українському художньому дискурсі з виразним суб'єктивним підґрунтям виявляються, об'єднуючись загальнонаціональним змістом, в закономірності вживання топонімів з позиції оцінного відношення. Автори цих текстів закладають у тексти естетичну оцінку слова. Оцінка зумовлює існування культури як створення й опанування цінностей і вироблення ставлення до них. Культура передбачає певну ієрархію цінностей. Цінності, пов'язані з художнім, творчим освоєнням дійсності, сконцентровані на естетичних моментах.

На основі експресивного сприйняття докілья розроблена концепція оцінності в аспекті асоціативного авторського підходу до вирішення проблеми. Художній текст актуалізує асоціативні оцінні семи в мовній свідомості автора і читача, вводячи їх у контекст нових реалій, змінюючи загальну стилістичну домінуючу усталеного образу, трансформуючи його семантично чи стилістично. В егоцентричному контексті свідомості оцінні елементи мови вивільняються від кумулятивної функції, яка зв'язує їх із попередніми стадіями поняттєвого розвитку мови, а сама мова зводиться до засобу, що символічно опосередковує результат творчої праці письменника та сприйняття ним докілья.

Розуміючи під мовною категорією оцінки логіко-емоційну виразність, явище особливої інтенсивності мови, до експресивних лексико-семантичних найменувань у сучасній літературній мові відносимо такі, що за своєю природою містять власне оцінну характеристику (позитивну та негативну). Кожен топонім у художньому тексті має свої формальні та семантичні відповідники, які полегшують його розуміння. Експресивність таких утворень є помірною, але має особливі вияви.

**Ключові слова:** оцінка, оцінність, топонім, семантична категорія, норма, шкала оцінки.

**Liudmyla MARCHUK,**

*orcid.org/0000-0002-9022-2103*

Doctor in Philology, Professor,

Head of the Department of Ukrainian Language

of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University

(Kamianets-Podilskyi, Khmelnytsky region, Ukraine) [lyudmylamarchuk60@gmail.com](mailto:lyudmylamarchuk60@gmail.com)

**Alina KOZIARUK,**

*orcid.org/0000-0002-3327-9410*

Postgraduate of the Department of Ukrainian Language

of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University

(Kamianets-Podilskyi, Khmelnytsky region, Ukraine) [398734@ukr.net](mailto:398734@ukr.net)

## ESTIMATING VERBALIZATION OF TOPONYMS IN CONTEMPORARY UKRAINIAN LITERARY DISCOURSE

Within the functional-stylistic space of the national language is a speaker (in our case, a writer) who, of course, is not guided in his individual style by the simplified tasks of choosing certain linguistic elements. His linguistic thinking is embodied in the text, the structure of which is subordinated to the intonation-compositional structure of the completed expression, the semantic-thematic completeness of the message, and the integrity of the psychological mood regarding the relevant situation.

*Individual styles in the Ukrainian literary discourse with a clear subjective basis, combined with national content, are revealed in the regularity of the use of toponyms from the standpoint of evaluative attitude. The authors of these texts embed the aesthetic evaluation of the word into the texts. On the basis of expressive perception of the environment, the concept of evaluation in the aspect of associative authorial approach to solving the problem is developed.*

*The literary text actualizes the associative evaluative semes in the linguistic consciousness of the author and the reader, introducing them into the context of new realities, changing the overall stylistic dominance of the established image, transforming it semantically or stylistically. In the self-centered context of consciousness, the evaluative elements of language are released from the cumulative function that links them to the earlier stages of conceptual development of the language, and the language itself is reduced to a means that symbolically mediates the result of the writer's creative work and perception of the environment.*

*Understanding the linguistic-emotional expressiveness, the phenomenon of the particular intensity of language, under the linguistic category of assessment, we refer to expressive lexical-semantic terms in contemporary literary language as having inherently evaluative characteristics (positive and negative). Each toponym in the text has its own formal and semantic correspondences that facilitate its understanding. The expressiveness of such formations is moderate, but has special manifestations.*

**Key words:** evaluation, evaluativity, toponym, semantic category, norm, rating scale.

**Постановка проблеми.** Об'єктом дослідження став онімний простір українських прозових текстів кінця ХХ – початку ХХІ століття. Предметом дослідження є вияв категорії оцінки при вживанні топонімів у прозовому доробку сучасних українських письменників.

Широке розповсюдження феномена оцінки в різних сферах діяльності людини і суспільства є причиною того, що дослідження різних аспектів проблеми оцінки особливо інтенсивно представлено в різних напрямках філософії (у гносеології, логіці, етиці, естетиці, аксіології), в яких категорія оцінки межує з іншими філософськими поняттями.

**Аналіз досліджень.** У лінгвістиці також представлені дослідження різноманітних аспектів категорії оцінки (функційної природи оцінки, логіки оцінок, прагматичних особливостей реалізації оцінних значень, зв'язку оцінки з емоційністю й експресивністю, місця оцінки в структурі тексту та дискурсу, співвідношення оцінки з модальністю, мовної оцінки в етнокультурному аспекті, гри дуальної оцінки).

Серед відомих мовознавців, які займалися цією проблемою, є Т. П. Вільчинська (Вільчинська, 1996), О. М. Вольф (Вольф, 1985), О. О. Івін (Івін, 1970), В. І. Кононенко (Кононенко, 1989), Т. А. Космеда (Космеда, 2000), В. М. Телія (Телія, 1986) та інші. Відоме дисертаційне дослідження В. Л. Кришук «Вербалізація оцінки в українській історичній прозі кінця ХХ – початку ХХІ століття» (Кришук, 2015), де в одному з підрозділів авторка звернула увагу на оцінний аспект українських топонімів. Загалом дослідження виявів категорії оцінки при вживанні топонімів в українському художньому дискурсі відбувалося лише частково.

За допомогою методу суцільної вибірки було з'ясовано лексико-семантичне поле зазначених

топонімів. Враховуючи специфіку матеріалу і намагаючись бути точними й об'єктивними, ми вибрали методи структурно-семантичного та метод семантико-аксіологічного аналізу, які дають можливість зрозуміти авторську мотивацію у поданні тієї чи іншої оцінки.

**Мета роботи** полягає у тому, щоб дослідити оцінну вербалізацію топонімів в сучасному українському художньому дискурсі як вияв індивідуально-авторського сприйняття доквілля, спричиненого екстралінгвальними чинниками, які є бажанням виразити своє нове світосприйняття, що виявляється у мовних засобах прозового доробку сучасних прозаїків.

**Виклад основного матеріалу.** Оцінку в лінгвістиці розглядають як семантичну категорію. За В. М. Телією (Телія, 1986: 23) це – «відношення, зв'язок, що встановлюють між цілісною організацією мовця / слухача та зазначеною реалією (будь-якою властивістю або аспектом цієї реалії), яка оцінюється позитивно чи негативно за будь-якою підставою (емоційною, етичною, утилітарною) відповідно до стандартів буття речей або стану справ у певній картині світу, яка лежить в основі оцінки».

На когнітивному рівні основою оцінки стають три компоненти: норма, смак, мета, з якою створене оцінне повідомлення. Крім того, має бути присутнім суб'єкт мовлення та об'єкт мовлення, які також співвідносяться з нормою. Основним методом дослідження оцінки є побудова оцінної шкали з поняттям «норма», «вище норми» – поступове зростання оцінки позитивного характеру, «нижче норми» – поступове зниження оцінки від + до -.

Оцінна шкала є імпліцитним елементом системи оцінки. Вона виконує роль «засобу створення емотивно-оцінних значень слів і виразів, містить не тільки вказівку на ступінь наростання / спаду



якоїсь якості, а ще й відображає певну оцінну модифікацію цієї якості як стереотип (чи стереотипи), характерні для мовної картини світу, певної лінгвокультурної спільноти, що істотно відрізняє її від власне оцінної шкали» (Телия, 1986: 49–50).

Шкалювання передбачає не лише відтворення позитивної і негативної оцінки, а може демонструвати одночасно + і -, якщо авторами описуваного тексту є різні комуніканти. Наприклад: *«Сєвєр-донецьк мені завжди подобався, хоча я тут бував лише кілька разів. Компактний, неспішний, привабливий і спокійний, він гостинно приймав усіх, хто відчував взаємну симпатію. Нині трохи інша ситуація. В місті було багато переселенців, які нещодавно й не думали сюди переселятися, війна вирішила за них усе...»* (Талан, 2018: 293).

Позитивна оцінка топоніму близько пов'язана з індивідом, його точкою зору, з його сприйняттям місця, про яке йдеться. О. С. Кубрякова (Кубрякова, 1993: 212) стверджувала, що «наукові об'єкти досліджують насамперед за те, яку роль вони відіграють для людини, яке призначення мають у людській життєдіяльності, якими є їхні функції для розвитку людської особистості та її удосконалення. Антропологічний принцип полягає в тому, що людина стає точкою відліку в аналізі тих чи інших явищ, вона залучена до цього аналізу, визначає його перспективи й кінцеву мету».

Наприклад, спогади про Львів мешканки міста похилого віку, яка сприймає його як місце, призначене лише для вибраних: *«За часів цесаря до Львова можна було приїздити тільки в ринкові дні, а на деяких вулицях простому людові було боронь Боже з'являтися – поліцаї відразу палицями штрикали. І спробуй-но пройтися Академічною, як зараз собі шпацують! Місто належало панам. А тепер всім дозволено бачити його, але, дивлюся, не всі хочуть... Поникли головами вниз, і, крім своїх ніг, нічого не помічають»* (Сангал, 2011: 45).

Репрезентована цитата є підтвердженням важливої тенденції мовної комунікації, на яку вказав В. Г. Костомаров: «Мовна система лежить в основі мовленнєвої комунікації. Вона детермінує норму, мовне відчуття, смак і навіть мовленнєву моду, хоча ці категорії в основному визначаються й екстралінгвально – соціальними чинниками, позамовною дійсністю, психологічною установкою, вихованням. В той же час ця система як першооснова сама відчуває вплив усіх цих категорій» (Костомаров, 1994: 217).

Львів займає в житті головної героїні пріоритетну позицію, є особисто ціннісним, і вона

висловлює бажання: *«Хотіла б і я тут стояти пам'ятником, спостерігати, як вічно змінюється світ»* (Сангал, 2011: 47). Львів уособлює особливу ментальність: *«А все-таки треба бути паном, хоч у душі, аби Львів показав тобі своє багатство. Якби мала змогу ходити, то тільки дивилася б угору, – аби бачити Львів»* (Сангал, 2011: 45).

Також емоційно позитивний образ Одеси як морського міста від імені головної героїні створює К. Заставська: *«Це чудовий новий будинок, розміщений в одному із престижних районів Одеси, – на Французькому бульварі. З вікон моєї квартири, що на п'ятнадцятому поверсі, відкривається чудовий морський краєвид. Мені подобається в будь-який час доби сидіти біля великого вікна і дивитися на море»* (Заставська, 2016: 4).

Авторка захопливо описує море вранішнє, денне, вечірнє, спокійне і загрозливе. Саме цей елемент створює конотаційний фон позитивної оцінки топоніму «Одеса» як експресивно-маркованого мікрокомпоненту. Конотація передає сукупність тієї інформації, яка віддзеркалює ставлення мовця / слухача до певного об'єкту навколишнього світу. Рідне місто назавжди залишає генетичну пам'ять, навіть якщо людина переїжджає до іншого міста чи країни. *«В Одесі залишилися мої батьки, родичі, друзі. Мені не вистачає рідного міста, я сумую за його вулицями, бульварами й старими двориками. Але жива пам'ять мого серця, й Одеса знайшла в ньому куточок...»* (Заставська, 2016: 300).

Емоційне захоплення також сприяє позитивній оцінці топоніму. Така реакція можлива через сприйняття цілісного образу чи його мікрокомпонентів – вулиць, споруд, скверів тощо. Наприклад, опис Каплиці Боїмів у Львові: *«Мені завжди здавалося, що десь у цій каплиці захований якийсь дорогоцінний скарб, затаєна душа всього Львова, а Христос, який сидить на куполі, оберігає цей скарб. Дорогоцінний скарб, якогось боялися торкатися навіть тоді, коли центр міста очищали від передавленого кладовища. Тільки ця каплиця й зісталася, зберігши для міста щось дуже важливе, що не можна просто так побачити очима, хоч би як її не розбирали й не підкопували. Божжа благодать виходить із Христа, який собі щось думає, наповнює місто божественною красою, від чого у Львові такі одухотворені камениці»* (Сангал, 2011: 47). Оцінку зі значенням + автор передає через прикметники «божественний», «одухотворений».

У таких прикладах спостерігаємо передачу інформаційно-сугестивних знань і світогляду автора читачу, в процесі якого відбувається вплив

на психіку і свідомість реципієнта з метою зміни його поглядів у бажаному для автора напрямі. Письменник створює текст відповідно до своєї концепції світу і цим висловлює своє негативне чи позитивне до неї ставлення. У нашому випадку в основі такої концепції – враження від населеного пункту.

Негативна оцінка може з'являтися при сприйнятті певного об'єкту в стані афекту, незадоволення тощо, цьому можуть сприяти неприємні чи неочікувані події в житті людини. *«Трамвай зупинився на **Пляці Пруса**. Ганна-Софія уважно оглядала все навколо. Колись вона працювала неподалік, не раз чекала на цій зупинці трамвай. Зараз пригадалася історія, яка трапилася багато років тому. Жінка, як у кіно, бачила ці події, що відбувалися наприкінці 50-х років минулого сторіччя. Молода Ганна-Софія під'їхала до цієї зупинки, біля якої зараз перебуває вона, 90-літня жінка. Швидко підвелася із сидіння й вийшла з трамвая. Красива, струнка, зодягнена в голубу сукню у великий білий горошок, з акуратно викладеною «бабеттою» на голові. Диктор оголосив наступну зупинку, а жінка ще довго озиралася назад, мов хотіла ще раз поглянути на себе юну й побачити, що там відбувається»* (Цінцірук, 2017: 15). Споглядання 90-літньою жінкою себе молоді викликає в героїні печальні, негативні емоції, які стосуються й трамвайної зупинки у Львові, де зустрілися минуле із сьогоденням, яке важко прийняти.

Негативна оцінка топоніму пов'язана і з негативними подіями, які сталися в цьому місті чи на цьому місці. *«Є в Тихому океані закинутий далеко від материків і великих островів маленький **кораловий атол Бікіні**. Він став відомий після того, як американці зірвали над ним першу водневу бомбу... А тим часом Бікіні – острів радіоактивної смерті. Гігантські морські черепахи, вражені радіоактивністю, втратили здатність орієнтуватися...»* (Загребельний, 2008: 47).

Автор іронізує над легковажністю людей, які використали назву атола для інших речей, дає негативну оцінку цьому явищу: *«Той страхотливий вибух мовби відлунувся в похмурій легковажності деяких людей, які вигадали купальний костюм «бікіні» (максимум оголеності), зачіску «бікіні» (максимум нісенітничі), плаття «бікіні» (максимум несмаку). Стиляги всього світу слідом за модним італійським співаком Маріно Маріні гундосили пісеньку «бікіні» (максимум безглуздя): «Ох, ох, ох, тітсі-бітсі, пені-вені, елов-пола дот Бікіні...»* (Загребельний, 2008: 36). Автор засобами іронії дав оцінку подіям, фактам і явищам,

топонімам, але уникнув прямої категоричної негативної оцінки.

Будь-яке висловлення характеризується одним із видів оцінки: раціональної (нейтральної) або емоційної (позитивної чи негативної). Така оцінність вимагає вмотивованості. А. П. Загнітко зазначає, що «асоціативний тезаурус у своїй структурі відображає оцінку того чи іншого стимулу через відповідні сполучувальні компоненти» (Загнітко, 2006: 31). Категорія оцінки як семантична категорія виконує специфічну оцінну функцію (через вживання певних лексичних одиниць), вона репрезентує сукупність семантичних властивостей (макрозначень, оцінних сем), які об'єднують лексичні одиниці й виділяють їх як експресивні на фоні неекспресивних.

Оцінка топонімів виявляється через емоції, хвилювання, почуття людини: *«Життєві цінності набирають іншого виміру. Якщо є вільна хвилинка, я згадую минуле, намагаючись відсіяти з нього все те незначне, несуттєве, що псувало життя. Щоб забрати в майбутнє лише те, що насправді має цінність, що не можна забути? Своє дитинство, сповнене пригод, юність, проведено в рідному **Луганську**. Ніколи не зможу забути своє **місто, яке безмежно любила** навіть тоді, коли нестерпно палило сонце й повітря залишалося розпеченим і нерухомим»* (Талан, 2018: 235).

Автор намагається створити топонім-образ із певним ореолом історичних подій. *«Він думає про **Чандігарх**, місто, спроектоване славнозвісним Корбюзьє як втілення в життя всіх його багаторічних **бетонно-машинних химер**. Думає про місто **Бразілія**, яке лежить десь на далекому бразильському плато, на фантастичній червоній землі, **мов велетенський літак або альбатрос**. Будинки склоблискливі, білі, **мов грудки цукру**. Президентський палац із бетонними колонами-парусами стоїть над озером і **мовби пливе по ньому**, збираючи вітри з джунглів і плоскогір'їв у свої новітні паруси. Восьмирядові бетонні автостради. Мости, віадуки, **троянди роз'їздів**, перехресть. Вуличний рух підпорядковано не поліції, а естетиці...»* (Загребельний 2008: 36).

Оцінна характеристика топонімів часто супроводжує вияви інтенсивності ознаки та градаційні характеристики, які присутні в описі міста чи села. *«Вулиці вже вирували. Лінії трамваї зі скреготом поважно рухалися рівними лініями й осудливо кречотали, дивлячись на знахабнілі маршрутки, які так і силкувалися добігти до зупинки першими. Люди, втягнувши голови в коміри, кудись поспішали: хто до храму, а хто вже й на ринок. Деінде чимчикували перехожі, тягнучи за собою великі валізи та несучи важкі сумки. Зненацька деякі з*

них зупинялися, витягували невеликі мапи, та, не зрозумівши написаного, запитували, як їм дістатися до місця призначення, в інших перехожих. Ті, на хвилинку замислившись, починали активно махати руками. Вони чи то вказували напрямок, чи то хотіли піднятися вище в небо, щоб перехопити перші промені сонця й насолодитися ними швидше за інших. Так починався недільний день львівської *Привокзальної*» (Цінцірук, 2017: 10). Отже, на рівні тексту оцінка може виявлятися в повторях (як лексичних, так і синтаксичних, у складних багатокомпонентних реченнях з однорідною супідрядністю), реченнях різної модальності, парцельованих структурах.

**Висновки.** Категорія оцінки є універсальною категорією, яка має вияви на всіх рівнях мови: це стосується як слова, так і речення та цілого тексту. Художній дискурс передбачає певний відтинок (часовий або просторовий) між автором і читачем, тому при аналізі необхідно зважати на авторські коментарі до опису міст чи сіл.

Експліцитними маркерами оцінної інформації можуть бути іменники та прикметники з різ-

ними оцінками (+ або -), дієслова інтенсивності дії, прислівники. Також оцінка імпліцитно закладена в текстах, якщо йдеться про якусь подію, яка передувала опису. Експліцитним маркером є певна структура речень. Вибір форми і засобів вираження оцінки щодо топонімів залежить від суб'єктивних та об'єктивних ціннісних співвідношень між суб'єктом (автором тексту) та об'єктом оцінки (топонімом), метою оцінки та контекстом, рівнем пресу позиційних знань комунікантів і життєвого досвіду. Топонім, вжитий в оцінному значенні в художньому дискурсі, виявляється в новому світлі для читача, який декодує авторську інформацію в тексті, створюючи новий ефект ціннісної орієнтації, демонструє авторський творчий пошук.

Перспективу розвідки вбачаємо в аналізі мовних виявів оцінки топонімів на лексико-семантичному та синтаксичному рівнях мови, дослідженні індивідуально-авторських стратегій та уподобань для розуміння авторського світогляду та особливостей мислення при творенні оцінного тексту за участю топонімів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вільчинська Т. П. Семантико-словотвірна характеристика оцінних назв осіб в українській мові. Тернопіль, 1996. 177 с.
2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки (на материале португальского языка). Москва : Наука, 1985. 232 с.
3. Загнітко А. П. Сучасні лінгвістичні теорії : монографія. Донецьк : ДонУ, 2006. 338 с.
4. Загребельний П. А. Зло : роман. Харків : Фоліо, 2008. 379 с.
5. Заставська К. СТЕСК. Мереживо життя : роман. Київ : Український пріоритет, 2016. 304 с.
6. Ивин А. А. Основание логики оценок. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1970. 230 с.
7. Кононенко В. І. Компоненти оцінної структури прикметника. *Мовознавство*. 1989. № 3. С. 54–60.
8. Космеда Т. А. Аксиологічні аспекти прагмалінгвістики: формування і розвиток категорії оцінки. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2000. 350 с.
9. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи: наблюдения над речевой практикой масс-медиа. Москва : Педагогика-Пресс, 1994. 247 с.
10. Кришук В. Л. Вербалізація оцінки в українській історичній прозі кінця ХХ – початку ХХІ століття : дис. к. ф. н., спец.: 10.02.01 – Українська мова. URL: [http://specrada.chnu.edu.ua/res/specrada/7/des\\_kruchuk.pdf](http://specrada.chnu.edu.ua/res/specrada/7/des_kruchuk.pdf) (дата звернення: 23.04.2020).
11. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине ХХ века (опыт парадигмального анализа). Язык и наука конца ХХ века. Москва : Изд-во Российского государственного гуманитарного университета, 1995. С. 114–238.
12. Сангал Ю. Львівська пані : роман. Львів : «Апріорі», 2011. 112 с.
13. Талан С. раКУРС : роман. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2018. 320 с.
14. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантически номинативных единиц. Москва : Наука, 1986. 141 с.
15. Цінцірук А. Коло Елу. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2017. 192 с.

#### REFERENCES

1. Ivin A. A. (1970). *Osnovanie logiki otsenok* [Estimation logic base]. Moskva : izd-vo Moskovskogo un-ta [Russian].
2. Kononenko V. I. (1989). *Komponenty otsinnoi struktury prykmetnyka* [Components of the adjective assessment structure]. *Movoznavstvo – Linguistics*. 3. 54–60 [Ukraine].
3. Kosmeda T. A. (2000). *Aksiolohichni aspekty prahmalinhvistyky: formuvannia i rozvytok katehorii otsinky* [Axiological Aspects of Pragmalinguistics: Formation and Development of the Evaluation Category]. Lviv : LNU imeni Ivana Franka, [Ukraine].
4. Kostomarov V. G. (1994). *Yazykovoy vkus epohi: nablyudeniya nad rechevoy praktikoy mass-media* [The language taste of the era: observation of the speech practice of the media]. Moskva : Pedagogika-Press, 1994. 247 s. [Russian].
5. Kryshchuk V. L. (2015). *Verbalizatsiia otsinky v ukrainskii istorychnii prozi kintsia KhKh – pochatku KhKhI stolittia* : dys. k. f. n., spets.: 10.02.01. [Verbalization of evaluation in the Ukrainian historical prose of the late XX – the beginning

of the XXI century] – ukrainska mova URL: [http://specrada.chnu.edu.ua/res/specrada/7/des\\_kruchuk.pdf](http://specrada.chnu.edu.ua/res/specrada/7/des_kruchuk.pdf) (data zvernennia: 23.04.2020) [Ukraine].

6. Kubryakova E. S. (1995). Evolyutsiya lingvisticheskikh idey vo vtoroy polovine HH veka (opyit paradigmalnogo analiza). Yazyik i nauka kontsa XX veka [The evolution of linguistic ideas in the second half of the twentieth century (the experience of paradigm analysis). Language and science of the late twentieth century]. Moskva : Izd -vo Rossiyskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta [Russian].

7. Sanhal Yu. (2011). Lvivska pani : roman [Lvivska pani: a novel]. Lviv : “Apriori” [Ukraine].

8. Talan S. (2018). raKURS : roman [Aspect: a novel]. Kharkiv : Knyzhkovyi Klub “Klub Simeinoho Dozvillia” [Ukraine].

9. Teliya V. N. (1986). Konnotativniy aspekt semanticheskii nominativnykh edinit. [The connotative aspect of semantically nominative units]. Moskva : Nauka [Russian].

10. Tsintsiruk A. (2017). Kolo Elu [Circle Elu]. Kharkiv : Knyzhkovyi Klub “Klub Simeinoho Dozvillia” [Ukraine].

11. Vilchynska T. P. (1996). Semantyko-slovotvorna kharakterystyka otsinnykh nazv osib v ukrainskii movi [Semantic-word-formation characteristic of evaluative names of persons in Ukrainian]. Ternopil [Ukraine].

12. Volf E. M. (1985). Funktsionalnaia semantyka otsenky (na materyale portuhalskoho jazyka). [Functional semantics of evaluation (in Portuguese)]. Moskva : Nauka [Russian].

13. Zahnitko A. P. (2006). Suchasni linhvistychni teorii : monohrafiia [Modern linguistic theories : a monograph]. Donetsk : DonNU [Ukraine].

14. Zahrebelnyi P. A. (2008). Zlo : roman [Evil: A Novel]. Kharkiv : Folio [Ukraine].

15. Zastavska K. (2016). STECK. Merezhyvo zhyttia : roman. [Stec. Lace of Life: A Novel]. Kyiv : Ukrainskyi priorytet [Ukraine].

**Тетяна МАРЧУК,**

*orcid.org/0000-0001-9108-4913*

кандидат філологічних наук,

викладач кафедри англійської філології

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника,

(Івано-Франківськ, Україна) *tania\_klyuka@ukr.net*

**Марина СТЕФУРАК,**

*orcid.org/0000-0002-8966-6882*

магістр кафедри англійської філології

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) *m-a-r-y-n-k-a08@ukr.net*

## ВЕРБАЛІЗАЦІЯ ГРАФІЧНИХ ЗАСОБІВ У ТЕКСТІ РОМАНУ ПОЛІ ГОУКІНС “THE GIRL ON THE TRAIN”

Стаття присвячена вивченню особливостей функціонування графічних засобів у тексті роману Пола Гоукінс “The Girl on the Train”. Проблема вербалізації графічних засобів пов’язана зі складністю трактування поняття «графон» в українському мовознавстві. Автори, зважаючи на наявні теоретичні напрацювання з тлумачення понять «графон» і «графічні засоби», прослідковують їх види та акцентують увагу на їх вербалізації в романі. Будь-які графічні засоби як потужний засіб впливу на читача посідають чільне місце у стилістичній структурі художнього твору.

Трактуючи графон як стилістично значуще відхилення від стандарту чи орфографічної норми, у статті виділено такі види графічних засобів як виділення курсивом, капіталізація, виділення слів, словосполучень і частин слів великими літерами, дефіксація, поділ слова на склади або літери за допомогою дефісів, що підкреслює окрему вимову кожної частини, факультативні лапки, тире та три крапки, редуплікація літер і повторення слів, відсутність розділових знаків, фігурне розташування слів у тексті із застосуванням шрифтів різного розміру.

Проаналізовано вербалізацію згаданих елементів на матеріалі роману Пола Гоукінс “The Girl on the Train”. Так, за допомогою графічного елемента три крапки (156 прикладів) письменниця вказує на незакінченість висловлювання, невпевненість, збентеженість героя, його намагання підібрати слова, паузи при несподіваній зміні думок героїв. Відхилення від орфографічної норми (графон) у романі зустрічається близько 40 разів – це репліки Рейчел у стані алкогольного сп’яніння, а також крики та перші слова Іві.

Доведено, що графічні засоби, оригінально вписуючись у канву твору, перетворилися на дієвий засіб художньої виразності, за допомогою якого автор висловлює власне ставлення до персонажу. Фонографічні стилізації вербалізують риси персонажів, допомагають читачу відчувати емоційний стан героя, його почуття та настрої, своєрідно реалізують у тексті елементи, які не можливо передати за допомогою літер, підкреслюють творчу манеру автора, емоційно та логічно доповнюють його думку.

**Ключові слова:** графон, графічний засіб, стилістичний засіб, образ, персонаж.

**Tetiana MARCHUK,**

*orcid.org/0000-0001-9108-4913*

Candidate of Philological Sciences,

Lecturer of the Department of English Philology

of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) *tania\_klyuka@ukr.net*

**Maryna STEFURAK,**

*orcid.org/0000-0002-8966-6882*

Master’s Degree Student of the English Philology Department

of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) *m-a-r-y-n-k-a08@ukr.net*

## VERBALIZATION OF THE GRAPHIC ELEMENTS IN THE NOVEL “THE GIRL ON THE TRAIN” BY PAULA HAWKINS

The article deals with the study of the peculiarities of the functioning of graphic means in the Paula Hawkins’ novel “The Girl on the Train”. The problem of verbalization of graphic means is connected with the complexity of interpretation of the concept of graphon in Ukrainian linguistics. The authors, taking into account the available theoretical developments

as for the interpretation of the concept of graphon and graphic means, trace their types and emphasize their verbalization in the novel.

Interpreting the graph as a stylistically significant deviation from the standard or spelling norm, the article identifies such types of graphics as italics, capitalization, defixation, division of words into syllables or letters with hyphens, emphasizing a separate pronunciation of each part, optional quotation marks, dashes and three dots, reduplication of letters and repetition of words, absence of punctuation marks, figurative arrangement of words in the text with the use of fonts of different sizes.

The verbalization of the mentioned elements in the novel "The Girl on the Train" is analyzed. Thus, in particular, with the help of a graphic element three dot (156 examples) the writer points out the incompleteness of the statement, uncertainty and embarrassment of the hero, his attempts to find words, and unexpected change of the characters' points of view. A deviation from the spelling norm, or graphon in the novel, occurs about 40 times, these are Rachel's remarks in a state of intoxication, as well as Ivy's cries and first words.

It is proved that graphic means, fitting into the plot, have become an effective means of artistic expression, through which the author expresses his own attitude to the character. Phonographic stylizations verbalize the features of the characters, help the reader feel the emotional state of the hero, his feelings and mood, implement elements in the text that can not be conveyed through letters, emphasize the author's artistic style, emotionally and logically complement his opinion.

**Key words:** graphon, graphic means, stylistic devices, image, character.

**Постановка проблеми.** Сучасні дослідження тексту як одного зі складників комунікативного процесу не обмежуються аналізом лише вербальної частини цього феномену. Вивчення прагматичного аспекту тексту обов'язково має включати аналіз його графічного оформлення, адже графіка – це дієвий засіб закріплення інформації. Англomовний художній дискурс все більше рясніє розмаїттям графічних засобів, які виступають стилістичними прийомами характеристики персонажів, вдало вписуючись у художню канву твору.

**Аналіз останніх досліджень.** Актуальність розвідки зумовлена загальною тенденцією наукових досліджень у бік вивчення питання використання графічних засобів у художніх текстах. Зокрема, зацікавленість фахівців зосереджено на питаннях типології та класифікації графонів (М. Кухаренко), їхньому жанрово-стилістичному потенціалі (Е. Грищева) та комунікативно-функціональному навантаженні (О. Ребій). Використання незвичних за своєю формою графонів дозволяє увиразнити мовленнєвий портрет літературного героя і тим самим вивести його на передній край читацької рецепції, адже, як зазначає Ю. Лотман, «звичне – непомітне, перетворення звичного на незвичне робить його відчутним» [Арнольд: 202, 102].

Широке тлумачення терміну «графон» призвело до певної термінологічної плутанини. Графон у науковому обігу пострадянського простору був найпоширенішим терміном на позначення анормативного правопису, широко представленого в англomовному художньому дискурсі як засіб характеристики мовлення персонажа. Значний поступ у напрямі дослідження вербалізації графону в художньому тексті зробили В. Кухаренко, А. Мороховський, Л. Ємельянова, А. Сковородников, Н. Міщенко та І. Арнольд.

В. Кухаренко, аналізуючи графон залежно від його прагматичного навантаження, пропонує ґрунтовну характеристику причин виникнення графічно зафіксованих відхилень від норми. І. Арнольд підкреслює не лише формальні характеристики графону як «стилістично релевантного спотворення орфографічної норми», а і його функціональне навантаження, яке «передає індивідуальні чи діалектні порушення фонетичної норми» (Кухаренко, 2005: 145). Згідно з таким трактуванням зрозуміло, що за допомогою графону у мовленні персонажа виділяються фонетичні особливості, які характеризують його як представника певного соціального середовища, діалекту, або його індивідуальні фізіологічні чи психологічні особливості.

За А. Мороховським графон є сукупністю способів внутрішньої організації тексту, «способом розміщення елементів тексту по відношенню один до одного» (Мороховський, 1984: 58). Дослідник відносить до цієї когорти «також інші засоби, які надають тексту зорової виразності що сприяє процесу сприйняття змісту тексту» (Мороховський, 1984: 135). А. Сковородников та Н. Міщенко характеризують графон як «стилістично значуще відхилення від графічного стандарту чи орфографічної норми» (Мороховський, 1984: 205). Таке визначення дає змогу зараховувати до графонів і суто графічні деформації, не пов'язані з орфографічною нормою (такі як курсив, дефіксацію, великі літери замість маленьких або навпаки, включення до графічного зображення слова елементів інших знакових систем, а також використання перерахованих вище засобів у різноманітних поєднаннях одне з одним).

**Метою статті є:**

– теоретично обґрунтувати поняття «графон», «графічні засоби»;

– проаналізувати роль графічних засобів у художній канві роману;

– дослідити вербалізацію графічних засобів у романі Поли Гоукінз “The Girl on the Train”.

**Виклад основного матеріалу.** При створенні образу персонажа в художньому творі будь-яка мовна одиниця може набувати стилістичної значущості та перетворюватися на засіб художньої виразності, за допомогою якого автор виражає своє власне ставлення до персонажа. Перевага певних засобів у межах реалізації авторської ідеї безпосередньо формує авторський стиль. Використання стилістичних засобів виразності завжди має прагматичну спрямованість, що впливає на свідомість читача та корегує його поведінку. Тому будь-які графічні засоби, як потужний засіб впливу на читача, посідають чільне місце у стилістичній структурі художнього твору.

Роман Поли Гоукінз “The Girl on the Train” сповнений непередбачуваними таємницями та небезпечними розслідуваннями, а також містить низку соціальних проблем, серед яких непорозуміння між людьми, алкоголізм, насильство тощо. Все це вдало розкривається за допомогою різноманітних графічних засобів.

А. Мороховський виділяє такі види графічних засобів: виділення курсивом, капіталізація, виділення слів, словосполучень і частин слів заголовними літерами, дефіксація, поділ слова на склади або літери за допомогою дефісів, що підкреслює окрему вимову кожної частини, факультативні лапки, тире та три крапки, редуплікація літер і повторення слів, відсутність розділових знаків, фігурне розташування слів у тексті із застосуванням шрифтів різного розміру. До цього переліку також відносять включення до слова графем інших знакових систем, а саме використання латинського алфавіту в мовах із кирилицею та використання ідеограм – нефонетичних писемних знаків, які передають ціле слово чи його корінь або ж використання цифр, які позначають ціле слово. А. Статівка у дисертаційному дослідженні «Стратегії та способи відтворення фонографічних стилізацій мовленнєвих аномалій в англо-українському художньому перекладі» вводить поняття «фонографічні стилізації» на позначення широкого трактування терміну «графон».

Найчастіше в романі Поли Гоукінз “The Girl on the Train” зустрічається використання трьох крапок (156 прикладів). За допомогою цього засобу письменниця вказує на незакінченість висловлювання, невпевненість, збентеженість героя, його намагання підібрати слова, паузи при несподіваній зміні думок героїв.

Часто стан емоційного напруження виникає за обставин, коли людина повинна приймати рішення в умовах дефіциту часу. Це трапляється, наприклад, під час іспитів, розмови з керівником, «з’ясування стосунків» із близькими людьми. При зміні психологічного стану людини змінюються і її мовленнєві характеристики. Саме графічна деформація буде виступати своєрідним лінгвістичним маркером відтворення емоційного напруження. Коли людина хвилюється, вона розмовляє або значно голосніше, або значно тихіше, можливе також і пришвидшення чи уповільнення темпу мовлення, яке може перериватися зітханнями чи навіть заїканням.

Так, головна героїня роману Меган використовує зупинки в мові, виправдовуючи зради: “I love you, I do, but ... *But*. There was ... it’s finished now, but there was ... someone else” (Гоукінз, 10: 108), а також для розповідей про минуле та мрії про майбутнє: “I lived with him for ... God, it was about three years, I think, in the end. I was ... nineteen when I left. Yeah. Nineteen” (Гоукінз: 10: 22).

У мові Рейчел, якій через алкоголізм та провали в пам’яті часто доводиться пояснювати свою поведінку, теж присутні три крапки: “I didn’t do anything”. I said. “I didn’t. I just ... I just wanted to see my husband ...” (Гоукінз, 10: 27); “That morning I felt sorry ... Really sorry... But I don’t know for what” (Гоукінз, 10: 32). Бесіди Рейчел і Скота багаті на цей графічний засіб, оскільки герої постійно відчують невпевненість, намагаються підібрати правильні слова, щоб не травмувати одне одного. “Have you told the police?” he asked again. “I did, but I’m not sure they took me very seriously”, I said. “Why?” “I justn ... I don’t know ... I thought you should know. She was ... out on your lawn”, I said. “Just there.” I pointed out to the garden. “She ... I saw her from the train. I saw her, she was with someone. And it ... it wasn’t you” (Гоукінз, 10: 44).

Три крапки вживаються також у випадках, якщо кінець фрази читач може зрозуміти на основі прочитаного або можна здогадатися, про що йдеться. Так, лікар Камаль відповідає на залицяння Меган: “Don’t, Megan. You can’t ... we can’t ... “This ... here. It’s not appropriate. It’s normal, believe me, but ...” (Гоукінз, 10: 51). У ситуації, коли Том попереджав Рейчал про Анну, яка має намір піти до поліції: “He’s persuaded her not to get the police involved, but if I carry on...” (Гоукінз, 10: 59).

Розповідь у романі Поли Гоукінз “The Girl on the Train” ведеться від імені трьох героїв – Рейчел, Анни та Меган. Розвиток думок героїв, які оцінюють факти з різних сторін, аналізують пережите, описують свої почуття і переживання

реалізується в творі за допомогою курсиву (близько 140 прикладів). Зокрема, Рейчел важко переживає розлучення з Томом, вона обурена тим, що в її будинку живе інша жінка: “That was *my home*” (Гоукінз, 10: 3); “I feel as though something has been taken away from *me*” (Гоукінз, 10: 12); “I want to ask her, *What does it feel like, Anna, to live in my house, surrounded by the furniture I bought, to sleep in the bed that I shared with him for years...?*” (Гоукінз, 10: 13); “Anna’s tone is irritable “...you wake us when you call, but you wake Evie, too. We’re struggling to get her to sleep through at the moment.” *We. Us. Our little family. With our problems and our routines*” (Гоукінз, 10: 13).

Рейчел хоче повернути колишнього чоловіка Тома: “I want to say to him, *Come outside, go and stand on the lawn. Let me see you*” (Гоукінз, 10: 6); “I was crying. I wanted to go and tell him. *I need to talk to you. I miss you*” (Гоукінз, 10: 5). Вона прагне допомогти Скоту Гіпфелу у справі про зникнення його дружини Меган, що викликає в Рейчел постійні роздуми: “... a wash of noise in my ears, thinking, *They had him. They had him and they let him go*” (Гоукінз, 10: 55); “There’s a voice in my head saying, *Just put it back, just forget about it*, but I can’t” [13, 100]; “I already *had identified* the man to the police” (Гоукінз, 10: 46).

Анна задоволена своїм статусом – кохана турботлива дружина і любляча мама. Вона постійно думає про свою сім’ю: “I can see the way people look at us – they might think, *What a beautiful family*” (Гоукінз, 10: 53); “I feel safe and happy, thinking, *This is what marriage is – safe, warm, comfortable*” (Гоукінз, 10: 115); “I think we should go somewhere,” he mumbles, “just the two of us”. *And leave Evie with whom? I want to ask but. I say “We can’t”* (Гоукінз, 10: 89). Проте що ідилію руйнує Рейчел, що дратує і лякає Анну. “I think I’m hallucinating, because *she walks out. Rachel*” (Гоукінз, 10: 53); “I thought about saying something to her – *Why do you go running to him whenever he calls?*” (Гоукінз, 10: 47); “We need to get away from here. We need to get away from *her*” (Гоукінз, 10: 54).

Меган відчуває, що знаходиться не в тому місці, її переслідує бажання втекти: “I wonder, *Why am I doing this? What purpose does it serve?*” (Гоукінз, 10: 61); “Sometimes I want to scream at him, *Just let me go. Let me go. Let me breathe*” (Гоукінз, 10: 61); “At night when I lie awake I can hear it, quiet but unrelenting, undeniable: a whisper in my head, *Slip away*” (Гоукінз, 10: 62).

За допомогою цього графічного засобу письменниця також наголошує певні слова, словосполучення і групи слів, підкреслюючи їх важливість

або уточнюючи події: “I glanced at Gaskill – *we’ve already had this conversation* – but he wasn’t looking at me” (Гоукінз, 10: 29); “... he didn’t *need* a child like I did” (Гоукінз, 10: 30); “God, he must hate me. *I hate me* – that version of me, anyway” (Гоукінз, 10: 39); “Tom, I need to talk to you”, I say, “about that Saturday night” “What are you talking about? *I need to talk to you about Monday, Rachel*” (Гоукінз, 10: 60).

Іноді курсив вживається для підкреслення іронії у висловлюванні: “... there’s a possibility that the child could be yours”. He stares at me for a few moments, then laughs. “Oh? *Lucky me!*” (Гоукінз, 10: 114).

Письменниця виділяє допоміжні та модальні дієслова, сполучні слова. Для того, щоб перемістити логічний наголос, вона керує інтонацією висловлювання: “But you *must* remember something” (Гоукінз, 10: 71) “... the drinking started *before* the breakdown of your marriage” (Гоукінз, 10: 73). “Tom smiling up at me, saying, “I was a good liar”. He *is* a good liar, a natural. ... Only, thinking about it, he *did* fool me, didn’t he? He *does* fool me” (Гоукінз, 10: 91).

Курсивом виділяється також цитати і в деяких випадках пряма мова: “Martin Miles taking me to one side, *I think you should probably go home, Rachel*” (Гоукінз, 10: 6). “I heard Tom’s voice in my head, as clear as if he were right there, right next to me, his lips against my ear – *You were blind drunk. Filthy, stinking drunk*” (Гоукінз, 10: 99. “I think of the things her real friends said about her: *wonderful, funny, beautiful, warmhearted. Loved*”. (Гоукінз, 10: 6). Щоб підкреслити важливість і престижність певних установ, газет, журналів Пола Гоукінз виділяє їх назви курсивом. Герої роману “flicking through *Vogue*”, “watch *Saturday Kitchen*”, “*The X Factor*”, “Google news on the *Witney Argus*” and “on the *Telegraph* website”, read “*Daily Mail*”, “*Daily Telegraph*”, “the *Times*”.

Якщо ми прагнемо охарактеризувати вимову персонажа, головна увага має бути прикута до фонетичного складника. Якщо ж мається на меті показати його емоції, спричинені різноманітними афективними станами, то частіше звертаються до графічного складника і використовують графічні засоби.

Важливі слова у романі передаються також за допомогою капіталізації. У романі цей засіб використовувався 38 разів. Всім важливим і дорогим людям письменниця надає значимості, використовуючи велику літеру. “Tom saved me from grief after Dad died” (Гоукінз, 10: 19); “Sorry, Love,” he says. “Didn’t mean to upset you” (Гоукінз, 10: 67); “Don’t worry about it, Darling. I’ll sort it”. (Гоукінз,



10: 84); “I lie Evie back against my legs and hold her hands with mine. “I think I’ve had enough of this, don’t you, Sweetie?” (Гоукінз, 10: 89).

Для ефекту гучності автор виокремила заголовними літерами та курсивом надпис на стіні (“There’s a filthy, low-slung concrete building on the right-hand side of the track. On its side, someone has painted: *LIFE IS NOT A PARAGRAPH*” (Гоукінз, 10: 3), а також Рейчел надала важливості своєму текстовому повідомленню (“I hang up and send a text: *I need to talk to you. URGENT. Call me back*” (Гоукінз, 10: 109). Щоб підкреслити слова, надати їх значенню серйозності та важливості, письменниця використала заголовні літери: “Perhaps he was afraid I was going to Do Something Stupid” (Гоукінз, 10: 107). Інші шрифти та розміри шрифтів використовуються для наочного відображення онлайн новин, листів, списків, записів.

У романі використовуються ідеограми: “There was a message at the top from aboyd@cinnamon.com. I clicked. *XXXXX*. That was it, just a line of *X*s. I thought it was spam at first, until I realized that they were kisses” (Гоукінз, 10: 12); “He *does* fool me. I know he’s not always 100% honest about everything” (Гоукінз, 10: 91).

Відхилення від орфографічної норми, або, як його називає В. Кухаренко, графон у романі зустрічається близько 40 разів. Це здебільшого оказіональні графони, тимчасові і випадкові, пов’язані з настроєм, емоційним станом героїв під час спілкування, які описують стосунки між людьми, відтворюють дитяче мовлення, спів, крик, вік, сп’яніння, можуть бути ознакою низької культури мовця.

Репліки Рейчел у стані алкогольного сп’яніння, а також крики та перші слова Іві рясніють графонами: “She’ll be just learning to talk now, all “da-da-da” and “ma-ma-ma” and a secret language incomprehensible to anyone but a parent” (Гоукінз, 10: 14); “... he walks away from her, rocking the child, whispering to her again, coaxing her back to sleep, but Evie starts to *Heh* and *Owh* and then Anna starts to scream” (Гоукінз, 10: 113). “We walked out together. You slipped on the steps. You remember? I

helped you up and asked “Want to go to the pub? – I gonna see hus ... Tom” (Гоукінз, 10: 97).

Є в романі і рекурентні графони, тобто такі, що мають постійний характер, зображають соціальний статус мовця, його діалект або особливості мовлення. Так, Енді – рудоволосий чоловік, свідок ночі вбивства, який на думку Рейчел мав акцент кокні. “Awful, innit? Poor girl. It’s weird, ’cos we were there that night”. (Гоукінз, 10: 67); “Why d’you ask that?” (Гоукінз, 10: 90); “S’all right,” Andy says. (Гоукінз, 10: 96); “What d’you mean?” (Гоукінз, 10: 196).

Графони також поділяють на внутрішні (відхилення від норми відбувається в самому слові), контактні (зміни відбуваються в межах декількох слів, які в результаті об’єднуються в одне слово) та змішані (зміни відбуваються як всередині слова, так і на межі двох слів) (Емельянова, 1977: 15). Найчастіше в романі зустрічаються внутрішні графони: “Can we talk in person?” he asked. “I... no. I don’t think so...” “Plea?” (Гоукінз, 10: 41); “I told him you’d nipped out to the offie to get some wine” (Гоукінз, 10: 65); “It’s weird, cos we were there that night” (Гоукінз, 10: 67).

Крім того, у звертаннях герої часто скорочують імена співрозмовників: “And come straight home, Rach, don’t go to the pub” (Гоукінз, 10: 25); “Love you, Megs”, he murmurs (Гоукінз, 10: 36); “We called her Libby” (Гоукінз, 10: 65). Трапляються приклади внутрішніх графонів (“Awful, innit? (Гоукінз, 10: 67); “But I wanna *feel* it. I wanna feel... worse” (Гоукінз, 10: 71), а також змішаних (“... tis so boring” (Гоукінз, 10: 220; “S’all right” (Гоукінз, 10: 96).

**Висновки.** Графічні засоби, органічно вписуючись у художню канву твору, відіграють важливу роль у творенні образу персонажу, використовуються для підсилення передачі відчуття реальності. Фонографічні стилізації вербалізують риси персонажів, допомагають читачу відчувати емоційний стан героя, його почуття та настрої, своєрідно реалізують у тексті елементи, які не можливо передати за допомогою літер. Графічні засоби підкреслюють творчу манеру автора, емоційно та логічно доповнюють його думку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык : учебник для вузов, 4-е изд., испр. и доп. М. : Флинта: Наука, 2002. 384 с.
2. Емельянова Л. Л. Типы и функции графона в английской художественной речи : автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.04. Одесса, 1977. 24 с.
3. Жуковська В. В. Основи теорії та практики стилістики англійської мови : навчальний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 240 с.
4. Куликова М. Н. Фонографическая стилизация речи : автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.04. Санкт-Петербург, 2011. 20 с.

5. Кухаренко В. А. Практикум зі стилістики англійської мови : Підручник для студ. фак.-тів ін. мов. вузів. 2-е вид. Вінниця : Нова книга, 2000. 160 с.
6. Мороховський А. Н., Воробьева О. П., Лихошерст Н. І., Тимошенко З. В. Стилiстика англiйської мови : навчальний посiбник. Київ : Вища школа, 1984. 236 с.
7. Микитюк І. М. Графічні засоби як носії прагматичного значення у тексті. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича. Серія «Германська філологія»*. Чернівці : Видавничий дім Родовід, 2014. Випуск 638. С. 336–346.
8. Статівка А. О. Переклад графонів у світлі функціонального підходу. *Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація*. : тези доповідей XVI наукової конференції з міжнародною участю. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. С. 124–125.
9. Шуляк І. М. Графічні засоби в непрямих мовленнєвих актах художнього дискурсу П. Вайта. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*. Одеса. 2016. № 25. С. 147–150.
10. Paula Hawkins. *The Girl on the Train*. New-York : Riverhead Books, 2015. 121 p. URL: [https://royallib.com/read/Hawkins\\_Paula/the\\_girl\\_on\\_the\\_train.html#0](https://royallib.com/read/Hawkins_Paula/the_girl_on_the_train.html#0).

#### REFERENCES

1. Arnold I. V. (2002). *Stylistyka. Sovremennyj anhljiskijazyk* [Stylistics. Modern English language. Text book for university students]. Moscow : Publishing House Flinta Nauka, 384 s. [in Russian].
2. Yemelyanova L. L. (1977). *Tipy i funkcyi hrafona v angljiskoj khudozhestvennoj rechju* [Types and functions of the graph in the English language] : avtoref. diss. kand. filol. nauk. Odessa. 24 s. [in Russian].
3. Zhukovska V. V. (2010). *Osnovy teorij ta practyky stylistyky anhljiskoi movy : navchalnyj posibnyk* [Theory and Practice of the English Stylistics : Textbook]. Zhytomyr, 240 s. [in Ukrainian].
4. Kulykova M. N. (2011). *Fonograficheskaya stulizastyia rechi* [Phonographic Stylization of Speech] : avtoref. diss. kand. filol. nauk. St Petersburg, 20 s. [in Russian].
5. Kuharenko V. A. (2000). *Practykum z stylistyky anhljiskoi movy: Pidruchnyk* [Practice in English Stylistics: Textbook for University Students]. Vinnytsya : Nova Knyha. 160 s. [in Ukrainian].
6. Morohovskuj A. N., Vorobyoba O. P., Lyhosherst N. I., Tymoshenko Z. V. (1984). *Stylistyka anhljiskoi movy* [English Stylistics: Textbook]. Kyiv. 236 s. [in Ukrainian].
7. Mykutyuk I. M. (2014). *Hrafichni zasoby yak nosii prahmatychnoho znachennya y teksti* [Graphic Means as Pragmatic Meaning Carriers in the Text]. *Naukovyj Visnyk Yu. Fedkovuch Chernivsti National University, Volume 638*. S. 336–346 [in Ukrainian].
8. Stativka A. O. (2017). *Pereklad hrafoniv u svitli funktsionalnoho pidhody* [Functional Approach to the Translation of Graphs]. *Karazinski Chutannya : Lyudyna. Mova. Komunikaziya*. Kharkiv, S. 124–125.
9. Shulyak I. M. (2016). *Hrafichni zasoby v nepryamyh movlennyevykh aktah hudozhnyoho dyskursu P. Vaita* [Graphic means in indirect speech acts of P. White’s artistic discourse]. *Naukovyj Visnyk Mizhnarodnoho Humanitarnoho Universytetu*. Odessa. S. 147–150 [in Ukrainian].
10. Paula Hawkins. *The Girl on the Train*. New-York : Riverhead Books, 2015. 121 p. URL: [https://royallib.com/read/Hawkins\\_Paula/the\\_girl\\_on\\_the\\_train.html#0](https://royallib.com/read/Hawkins_Paula/the_girl_on_the_train.html#0).

**Світлана МАТВЄЄВА,**

*orcid.org/0000-0002-8357-9366*

*кандидат філологічних наук, доцент,  
професор кафедри прикладної лінгвістики,  
порівняльного мовознавства та перекладу*

*Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова  
(Київ, Україна) sam141175@gmail.com*

## ЮРИДИЧНИЙ ТЕРМІН У СУЧАСНОМУ ТЕРМІНОЗНАВСТВІ ТА ЮРИСПРУДЕНЦІЇ

*Статтю присвячено вивченню змісту поняття «юридичний термін» з позицій сучасного термінознавства та юриспруденції. Автор доводить, що сучасне розуміння терміну міститься в багатьох словниках, нормативних документах, при цьому всі джерела такої інформації відрізняються за якістю дефініції і глибиною розуміння й пояснення цього мовного та наукового явища.*

*Останні дослідження в галузі термінології окреслили суттєво новий підхід до розуміння терміну, який розглядають з точки зору його ментально-семіотичних і когнітивно-фреймових складників. Саме когнітивно-семіотичний підхід до терміну забезпечує розуміння цього явища як одного з інструментів категоризації й концептуалізації професійної картини світу.*

*Об'єктом дослідження є юридичний термін як семантичний феномен, предметом – специфіка інтерпретації поняття «юридичний термін» в сучасній юриспруденції та термінознавстві. Метою дослідження є вивчення поняття «юридичний термін» в сучасній юриспруденції й термінознавстві. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) вивчити підходи до тлумачення й уточнити зміст поняття «термін» у вітчизняному мовознавстві; 2) дослідити та проаналізувати існуючі підходи до розуміння юридичного терміну як інструменту категоризації й концептуалізації фрагменту професійної правової дійсності та елементу юридичної техніки.*

*Юридичний термін як вербалізатор правового поняття є елементом системи і входить до загального термінологічного фонду національної мови. Огляд існуючих підходів до розуміння юридичного терміну з позицій лінгвістики та юриспруденції підтверджує складний і багатогранний характер цього явища. Застосувавши когнітивно-дискурсивний підхід, автор пропонує визначення юридичного терміну як слова або словосполучення, яке репрезентує фрагмент правової картини світу через вербалізацію когнітивної терміноструктури в межах юридичного дискурсу. Серед основних диференційних ознак юридичного терміну окремо акцентована увага на його співвіднесеності із когнітивною терміноструктурою правового дискурсу як системою правової комунікації.*

**Ключові слова:** юридичний термін, термінологія, поняття, когнітивна терміноструктура, вербалізація, юридичний дискурс.

**Svitlana MATVIEIEVA,**

*orcid.org/0000-0002-8357-9366*

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;*

*Professor at the Department of Applied Language Studies, Comparative Linguistics and Translation*

*of National Pedagogical Dragomanov University*

*(Kyiv, Ukraine) sam141175@gmail.com*

## LAW TERM IN MODERN TERMINOLOGY SCIENCE AND LEGAL STUDIES

*The article deals with the study of the law term concept from the standpoint of modern terminology science and legal studies. The author proves that a modern understanding of the term is contained in many dictionaries, normative documents, etc., while all sources of such information differ in the quality of definitions and the depth of understanding and explanation of this linguistic and scientific phenomenon.*

*Recent studies in the field of terminology have outlined a fundamentally new approach to understanding the term, which is considered from the point of view of its mental-semiotic and cognitive-frame components. It is the cognitive-semiotic approach to the term that provides an understanding of this phenomenon as one of the tools for categorization and conceptualization of the professional worldview. The object of the research is the law term as a semantic phenomenon; the subject is the specifics of the interpretation of the law term concept in modern terminology science and legal studies.*

*The purpose of the research is to study the law term concept in modern terminology science and legal studies. The tasks include solving of the following problems: 1) to study approaches to interpretation and clarify the term concept in the national linguistics; 2) to research and analyze existing approaches to understanding the law term as an instrument of categorization and conceptualization of a fragment of professional legal reality and an element of legal technology.*

*The law term as a verbalizer of a legal concept is an element of the system and is included in the general terminological fund of the national language. A review of existing approaches to understanding the law term from the perspective of linguistics and legal studies confirms the complex and multifaceted nature of this phenomenon. With the cognitive-discursive approach, the author proposes the definition of the law term as a word or phrase, presenting a fragment of the legal worldview through verbalization of the cognitive terminological structure in the framework of legal discourse. Among the main differential features of the law term, its correlation with the cognitive terminological structure of the legal discourse as a system of legal communication is in the special focus of the researcher.*

**Key words:** law term, terminology, concept, cognitive terminological structure, verbalization, legal discourse.

**Постановка проблеми.** Практичне завдання з розробки та систематизації національної термінології всіх галузей потребує аналітичного опрацювання й створення теоретичного підґрунтя. Правнича термінологія є основою для функціонування багатьох державних інституцій і сфери всіх громадських відносин. Формування глобального правового тезаурусу, укладання юридичних словників, створення корпусів правничих текстів (одно- та багатомовних), вдосконалення систем автоматичної обробки та перекладу юридичних текстів – всі ці та багато інших процесів базуються на роботі з центральною одиницею професійної мови – терміном.

**Аналіз останніх досліджень.** Дослідженню юридичної термінології присвячені роботи вітчизняних лінгвістів Н. В. Артикуца, М. Я. Бріцин, М. Б. Вербенец, І. М. Гумовської, Е. Т. Дерді, І. М. Кочан, А. М. Ляшук, Я. Ю. Манжос, М. М. Паночко, Ю. Ф. Прадід, Г. А. Сергєєва, С. А. Толстої, Н. С. Трач та інших. Значну увагу цьому питанню приділяють не тільки філологи, але й юристи, розглядаючи термін «право» як один із елементів юридичної техніки та всієї законодавчої системи (роботи В. Я. Радецької, О. М. Каленюк, С. П. Кравченка, Л. І. Чулінди та інших).

*Об'єктом* дослідження є *юридичний термін* як семантичний феномен, *предметом* – специфіка інтерпретації поняття «юридичний термін» в сучасній юриспруденції та термінознавстві.

**Метою дослідження** є вивчення поняття «юридичний термін» в сучасній юриспруденції й термінознавстві. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

1) вивчити підходи до тлумачення й уточнити зміст поняття «термін» у вітчизняному мовознавстві;

2) дослідити та проаналізувати існуючі підходи до розуміння *юридичного терміну* як інструменту категоризації й концептуалізації фрагменту професійної правової дійсності та елементу юридичної техніки.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «термін» належить до загальнонаукового шару лексики, у зв'язку з чим його визначення міститься не тільки в спеціальних (лінгвістичних і галузевих),

але й у словниках загальнонавчальної лексики. Так, *Великий тлумачний словник сучасної української мови* пояснює значення слова «термін» як «слово або словосполучення, яке означає чітко окреслене спеціальне поняття якої-небудь галузі науки, техніки, мистецтва, суспільного життя тощо» (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2005: 1444).

Відповідно до даних *Етимологічного словника української мови* лексема «термін» як «слово або словосполучення, яке точно позначає певне поняття в науці, техніці, мистецтві; запозичення із середньолатинської мови; з лат. “terminus” – «слово із чітко визначеним науковим поняттям» походить від лат. “terminus” – «пограничний (межовий) знак; закінчення, кінець, межа» (*Етимологічний словник української мови*, 2006: 554-555). *Online Etymology Dictionary* містить інформацію про те, що лексемі «термін» у значенні «слово або словосполучення, яке використовується в обмеженому або точному значенні» вперше було зафіксовано наприкінці XIV століття» (*Online Etymology Dictionary*).

Сучасне розуміння *терміну* міститься в багатьох словниках, нормативних документах, при цьому всі джерела такої інформації відрізняються за якістю дефініцій і глибиною розуміння й пояснення цього мовного та наукового явища. Так, *Державні стандарти України* як нормативні документи, покликані, серед іншого, унормувати з метою досягнення оптимального ступеня впорядкованості національні правила, загальні принципи та характеристики всіх можливих видів діяльності та її результатів і гармонізувати їх із міжнародними відповідниками, містять поєднані, неузгоджені в різних стандартах тлумачення поняття «термін»: «слово чи словосполучення, застосоване для позначення деякого поняття (ДСТУ 2392-94. Інформація та документація. Базові поняття. Терміни та визначення); словесне позначення певного спеціального поняття в конкретній предметній сфері (ДСТУ 5034:2008. Науково-інформаційна діяльність. Терміни та визначення понять); словесне позначення певного загального поняття в конкретній предметній сфері (ДСТУ ISO 1087-1:2007. Термінологічна робота.

Словник термінів. Ч. 1. Теорія та використання» (Інформаційні, 2012: 213).

Лінгвістика як наука про мову, яка відповідає за кожне мовне явище та його тлумачення, протягом багатьох років шукає шляхи повного й коректного розуміння й однозначного тлумачення центрального поняття термінознавства – *терміну*. Неодноразові спроби сформулювати універсальне визначення цього явища не увінчалися абсолютним успіхом. Очевидно, що ця проблема ще не знайшла свого вирішення й потребує подальшої розробки через неоднозначність поняття й застосування нових підходів до його аналізу й оцінки.

Так, більшість із визначень *терміну*, які містяться в словниках лінгвістичних термінів, базуються на називанні й описі функцій, які він виконує: «слово або словосполучення, яке виражає чітко окреслене поняття з певної галузі науки, техніки, мистецтва, суспільно-політичного життя тощо» (Ганич, 1985: 306), «слова або словосполучення, які слугують найменуванням спеціальних понять якої-небудь галузі знання – науки, техніки, мистецтва, суспільного життя тощо» (Струганець, 2000: 69), «слово або словосполучення, яке вживається для точного вираження поняття з якої-небудь галузі знання – науки, техніки, мистецтва, політики» (Єрмоленко, 2001: 183), «слово або словосполучення, яке позначає поняття певної галузі науки, техніки тощо» (Українська, 2004: 682), «слово чи сполука, що позначає поняття спеціальної сфери спілкування в науці, виробництві, техніці, мистецтві, в конкретній галузі знань чи людської діяльності» (Селіванова, 2011: 736). Однак багато з функцій, про які зазначено в цих визначеннях, властиві й нетермінологічним одиницям мови.

Останні дослідження в галузі термінології окреслили суттєво новий підхід до розуміння *терміну*, який розглядають із точки зору його ментально-семіотичних і когнітивно-фреймових складників: «Термін – це універсальна семіотична системна різноструктурна з лінгвістичного погляду одиниця (слово, словосполучення), семантика якої корелюється з науковим поняттям» (Шевченко, 2014: 178). Саме когнітивно-семіотичний підхід до *терміну* забезпечує розуміння цього явища як одного з інструментів категоризації й концептуалізації професійної картини світу.

Однією з галузей, яка охоплює багато аспектів життя людини й суспільства, є юриспруденція. Саме суспільне значення цієї науки пояснює високий рівень постійної зацікавленості дослідників у розробці принципів і методологічного забезпечення її функціонування. Серед питань, які

створюють базис та теоретико-аналітичну основу правового знання, є питання термінології, а саме змісту поняття «*юридичний термін*».

Система *юридичних термінів* (юридична термінологія) «репрезентує мовно-знакову модель правового знання та віддзеркалює рівень розвитку категоріально-поняттєвого апарату права, ступінь його розробленості в науково-правовій, нормотворчій і законодавчій сферах» (Артикуца, 2012: 53). *Юридичний термін* як вербалізатор правового поняття є елементом системи та входить до загального термінологічного фонду національної мови.

У словниках правничої лексики спостерігається два підходи до розуміння змісту поняття «*юридичний термін*»: як до мовного явища, тобто об'єкта лінгвістичного аналізу («словесне позначення поняття, яке використовується при викладі змісту закону, іншого нормативного акту» (Словник, 2018: 129), «слово або словосполучення на позначення власне правового поняття, яке відображає специфіку державно-правових явищ і має визначення (дефініцію) в юридичній літературі (законодавчих актах, юридичних словниках, науково-правових працях)» (Глосарій), «слово чи усталене словосполучення, яке виражає спеціальне поняття науки, техніки або іншої галузі людської діяльності та має дефініцію, яка розкриває ті ознаки цього поняття, які є релевантними саме для цієї галузі» (Скороходько, 2002: 68) і як до елемента юридичної техніки, тобто об'єкта дослідження юридичної науки («засіб юридичної техніки, за допомогою якого виражається і закріплюється зміст нормативно-правових приписів держави» (Юридична, 2004: 482).

Інколи словники певної правової галузі також намагаються розтлумачити поняття «*термін*» в межах окремої галузі: «терміни з державного управління – слова чи словосполучення, які покликані точно позначати поняття та їх співвідношення в межах науки і практики державного управління» (Енциклопедичний, 2010: 703). Жодна з цих інтерпретацій не додає розуміння *терміну* як вербалізатора когнітивної терміноструктури, а лише акцентує увагу на галузевій приналежності певного класу слів або на інструментальній функції *юридичного терміну*.

За визначенням Н. В. Артикуци юридичним терміном є «слово або словосполучення на позначення власне правового поняття, яке відображає специфіку державно-правових явищ (*адвокатура, арбітражний суд, інавгурація президента, позивач, правопорядок, правосуддя, юридична особа, юридичний факт, юрисдикція*) і має визначення

(дефініцію) в юридичній літературі (законодавчих актах, юридичних словниках, науково-правових працях)» (Артикуца, 2009: 39).

При цьому науковиця зауважує, що не всі юридичні терміни мають законодавчо закріплену дефініцію, через що відокремлює терміни, які обслуговують не юридичну практику, а власне правову науку. На думку Н. В. Артикуци, *юридичний термін*, який вибирається для кодифікації в законодавстві та нормативних фахових словниках, «повинен якнайточніше передавати правове поняття, мати точний і чітко визначений зміст (дефініцію), бути однозначним в межах терміносистеми, характеризуватися стилістичною нейтральністю, функціональною усталеністю, відповідати структурно-семантичним і словотвірним особливостям української мови» (Артикуца, 2012: 55). Отже, термін розглядається як носій спеціальної інформації певної професійної галузі, денотатом якого є поняття.

Дослідники права під *юридичним терміном* розуміють «словесне визначення поняття, яке використовується при викладі змісту закону, іншого нормативного акту чи нормативного договору» (Скакун, 2010: 357). Таке визначення не містить ознак наукової дефініції поняття, яке розглядається. Правознавець М. І. Любченко тлумачить юридичний термін як «слово або словосполучення, яке є узагальненим найменуванням певного правового поняття або поняття, яке не є правовим, але в результаті функціонування в сфері юриспруденції набуває специфічних змістовних відтінків, вводиться в обіг здебільшого представниками юридичної науки або законодавцем, характеризується емоційною нейтральністю та відносною стійкістю» (Любченко, 2010: 8-9). У цьому визначенні автор апелює до основних функцій, природи та характеристик *юридичного терміну*.

Проведений аналіз наявних визначень *юридичного терміну* не дає відповіді на основне запитання нової галузі термінознавства, яка активно розвивається останніми роками, – когнітивного термінознавства, що має на меті розкриття природи співвідношення термінів із ментальними одиницями спеціального знання, яке вербалізується через ці терміни. Таке розуміння *терміну* взагалі та *юридичного терміну* зокрема відкриває можливості для розробки інших підходів до усвідомлення законів наукового бачення світу, категоризації й концептуалізації фрагменту правової дійсності та мовної реалізації професійної картини світу в межах нової парадигми когнітивного знання. Завданням дослідження *терміну* з когнітивних позицій є з'ясування

шляхів взаємодії професійної дійсності, ментального уявлення й мови, а також зв'язків професійного мислення (когнітивних терміноструктур) і метамови (термінів) у процесі мовної обробки спеціальної інформації.

Когнітивна терміноструктура (як *неподільна когнітивна одиниця, яка зберігає «згорнуте» наукове знання і термінологічне уявлення*), що формується і зберігається у свідомості мовця та акумулює знання про професійну дійсність, знаходить мовну реалізацію в *терміні*, тобто в певній знаковій формі.

Як зазначає Н. Шеремета, «правничий термін скорельований із правовим поняттям як першоелементом правового знання й слугує його знаковою (мовною) моделлю, репрезентованою у звуковій і літерній формах» (Шеремета, 2013: 121). Врахування когнітивно-дискурсивних характеристик *юридичного терміну* дозволяє визначити його як *слово або словосполучення, яке репрезентує фрагмент правової картини світу через вербалізацію когнітивної терміноструктури в межах юридичного дискурсу*. Зрозуміло, що таке визначення не є вичерпним, потребує перевірки і має бути апробованим, а також може бути доповнене переліком характеристик, притаманних саме юридичному терміну.

**Висновки.** Правова концептосфера є однією з найпоширеніших форм організації свідомості сучасної людини й суспільства. Вербальне забезпечення цієї концептосфери вимагає особливої уваги до *юридичного терміну* як базової одиниці всього правничого корпусу національних текстів.

Огляд існуючих підходів до розуміння *юридичного терміну* з позицій лінгвістики та юриспруденції підтверджує складний і багатогранний характер цього явища. Когнітивно-дискурсивний підхід до аналізу мовних одиниць взагалі й *терміну* зокрема дозволяє говорити про *юридичний термін* як *слово або словосполучення, яке репрезентує фрагмент правової картини світу через вербалізацію когнітивної терміноструктури в межах юридичного дискурсу*. Серед основних диференційних ознак *юридичного терміну* особливе місце посідає його співвіднесеність із когнітивною терміноструктурою правового дискурсу як системою правової комунікації.

Перспективним є вивчення базових диференційних ознак терміну (номінативність, дефінітивність, однозначність, точність, відсутність експресивності, емоційності, модальності, омонімії, полісемії тощо) з позицій когнітивного термінознавства, що може призвести до нового розуміння заявлених характеристик.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артикуца Н. В. Законодавчі терміни та їх визначення. *Наукові записки НаУКМА. Том 90. Юридичні науки*. 2009. С. 39–44.
2. Артикуца Н. В. Методичний інструментарій юридичного термінознавства. *Наукові записки НаУКМА. Том 129. Юридичні науки*. 2012. С. 53–59.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. К. : Вища школа, 1985. 360 с.
5. Глосарій із законопроектування. URL: <http://lawdrafting.org/glossary/> (дата звернення: 15.04.2020).
6. Енциклопедичний словник з державного управління / уклад. Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакументко, А. М. Митхненко та ін.; за ред. Ю. В. Ковбасока, В. П. Трошинського, Ю. П. Сурміна. К. : НАДУ, 2010. 820 с.
7. Етимологічний словник української мови: У 7 т. / гол. ред. О. С. Мельничук. Т. 5. К. : Наукова думка, 2006. 704 с.
8. Єрмоленко С. Я., Бибик С. П., Тодор О. Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. К. : Либідь, 2001. 222 с.
9. Інформаційні ресурси. Словник законодавчої та стандартизованої термінології / уклад.: П. І. Рогова, Я. О. Чепуренко, С. М. Зозуля, І. Г. Лобановська. К. : Нілан-ЛТД, 2012. 283 с.
10. Любченко М. І. Юридична термінологія: поняття, особливості, види : автореф. канд. юр. наук. Харків, 2012. 20 с.
11. Українська мова : енциклопедія / за ред. В. М. Русанівського. К. : Українська енциклопедія, 2004. 824 с.
12. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2011. 844 с.
13. Скакун О. Ф. Теорія права і держави. К. : Алерта; КНТ; ЦУЛ, 2010. 520 с.
14. Скороходько Е. Ф. Сучасна англійська термінологія. К. : УІЛМ, 2002. 76 с.
15. Словник складних юридичних термінів і визначень / уклад. А. Л. Терещенко, П. О. Ізуйта, І. Г. Орловська, О. О. Фаст. К. : Університет «Україна», 2018. 133 с.
16. Струганець Л. В. Культура мови. Словник термінів. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. 88 с.
17. Шевченко Л. І., Дергач Д. В., Сизонов Д. Ю. Медіалінгвістика: словник термінів і понять. К. : ВПЦ «Київський університет», 2014. 380 с.
18. Шеремета Н. Правнича термінологія української мови та процеси творення. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*. 2013. № 765. С. 120–123.
19. Юридична енциклопедія: в 6 т. Т. 6. / редкол.: Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) та ін. К. : Укр. енцикл., 2004. 768 с.
20. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/search?q=term> (дата звернення: 15.04.2020).

### REFERENCES

1. Artykutsa N. V. (2012). Methodychnyi instrumentarii yurydychnoho terminoznavstva [Methodological tools of legal terminology]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Tom 129. Yurydychni nauky*, 53–59 [In Ukrainian].
2. Artykutsa N. V. (2009). Zakonodavchi terminy ta yikh vyznachennia [Legislative terms and their definitions]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Tom 90. Yurydychni nauky*, 39–44 [In Ukrainian].
3. Busel T. V. (ed.). (2005). Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian]. Kyiv; Irpin : VTF “Perun” [In Ukrainian].
4. Hanych D. I., Oliinyk I. S. (1985). Slovnyk lnhvistychnykh terminiv [Dictionary of linguistic terms]. K. : Vyshcha shkola [In Ukrainian].
5. Hlosarii iz zakonoproektuvannia [Bill Drafting Glossary]. URL: <http://lawdrafting.org/glossary/> (last accessed: 15.04.2020) [In Ukrainian].
6. Kovbasiuk Yu. V., Troshchynskiy V. P., Surmin Yu. P. (ed.). (2010). Entsyklopedychnyi slovnyk z derzhavnoho upravlinnia [Encyclopedic Dictionary of Public Administration]. K. : NADU [In Ukrainian].
7. Liubchenko M. I. (2012). Yurydychna terminolohiia: poniattia, osoblyvosti, vydy [Legal terminology: concept, features, types] : avtoref. kand. yur. nauk. Kharkiv [In Ukrainian].
8. Melnychuk O. S. (ed.). (2006). Etymolohichni slovnyk ukrainskoi movy [Ukrainian etymological dictionary]. U 7 t. T. 5. K. : Naukova dumka [In Ukrainian].
9. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/search?q=term> (last accessed: 15.04.2020).
10. Rohova P. I., Chepurenko Ya. O., Zozulia S. M., Lobanovska I. H. (comp.). (2012). Informatsiini resursy. Slovnyk zakonodavchoi ta standartyzovanoi terminolohii [Informational resources. Dictionary of legislative and standardized terminology]. K. : Nilan-LTD [In Ukrainian].
11. Rusanivskiy V. M. (2004). Ukrainska mova: entsyklopediia [Ukrainian language : encyclopedia]. K. : Ukrainska entsyklopediia [In Ukrainian].
12. Selivanova O. O. (2011). Lnhvistychna entsyklopediia [Linguistic encyclopedia]. Poltava : Dovkillia-K [In Ukrainian].
13. Shemshuchenko Yu. S. (ed.). (2004). Yurydychna entsyklopediia [Legal Encyclopedia] T. 6. K. : Ukr. entsykl [In Ukrainian].
14. Sheremeta N. (2013). Pravnycha terminolohiia ukrainskoi movy ta protsesy tvorennia [Ukrainian legal terminology and creation processes]. *Visnyk Nats. un-tu “Lvivska politehnika”. Seriia “Problemy ukrainskoi terminolohii”*, № 765, 120–123 [In Ukrainian].
15. Shevchenko L. I., Derhach D. V., Syzonov D. Yu. (2014). Medialnhvistyka: slovnyk terminiv i poniat [Medialinguistics: glossary of terms and concepts]. K. : VPTs “Kyivskiy universytet” [In Ukrainian].
16. Skakun O. F. (2010). Teoriia prava i derzhavy [Theory of Law and State]. K. : Alerta; KNT; TsUL [In Ukrainian].
17. Skorokhodko E. F. (2002). Suchasna anhliiska terminolohiia [Modern English terminology]. K. : UILM [In Ukrainian].
18. Struhanets L. V. (2000). Culture of speech. Glossary [Kultura movy. Slovnyk terminiv]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [In Ukrainian].
19. Tereshchenko A. L., Izuita P. O., Orlovskaya I. H., Fast O. O. (comp.). (2018). Slovnyk skladnykh yurydychnykh terminiv i vyznachen [Dictionary of complex law terms and definitions]. K. : Universytet “Ukraina” [In Ukrainian].
20. Yermolenko S. Ya., Bybyk S. P., Todor O. H. (2001). Ukrainska mova. Korotkyi tлумачnyi slovnyk lnhvistychnykh terminiv [Ukrainian language. Brief Explanatory Dictionary of Linguistic Terms]. K. : Lybid [In Ukrainian].

УДК 811.111.472'13-28

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209545>**Анна МАТІЄНКО-СІЛЬНИЦЬКА,***orcid.org/0000-0001-5097-0302*

викладач кафедри іноземних мов № 1

Національного університету «Одеська юридична академія»

(Одеса, Україна) *matienkoanna07@gmail.com*

## РОЛЬ ТЕМПОРАЛЬНОГО КОМПОНЕНТУ ІНТОНАЦІЇ В РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЇ ПЕРЕКОНУВАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ ПРОПОВІДНИЦЬКОГО ТА СУДОВОГО ДИСКУРСІВ)

*Статтю присвячено висвітленню результатів інструментально-фонетичного дослідження темпоральної організації усних англомовних проповідей і судових промов. Метою статті є виявлення ролі темпорального компонента інтонації в реалізації функції переконування усних англомовних проповідей і судових промов.*

*Виходячи з наявності загальних інтенційних критеріїв судового і проповідницького дискурсів (передача актуальної / біблійної інформації і формування на основі цієї інформації точки зору / вірування), розуміючи під переконуванням в обох видах дискурсів виклад аргументів, фактів, доказів і висновків, покликаних показати позитивні наслідки рекомендованого спрямування дій, ці дискурси в статті пропонуються розглядати як особливий вид інституційного дискурсу переконувального типу зі схожою композиційною структурою.*

*Важливою ознакою інституційності, що споріднює судовий дискурс із проповідницьким, є регламентованість, ритуальність: учасники зазначених дискурсів виконують чітко визначені соціальні ролі, для яких характерними є відповідні моделі комунікативної поведінки. Експериментальним шляхом за допомогою комп'ютерної обробки звукових сигналів з подальшою лінгвістичною інтерпретацією доведено, що під час реалізації персвазивної функції в різних композиційних частинах досліджуваних мовленнєвих утворень значну роль відіграють такі ритміко-часові параметри як середня тривалість складу у синтагмі, фразі, надфразовій єдності та паузація. Зіставлення темпоральних характеристик усних текстів проповідницького та судового дискурсів дозволило виявити інтегральні ритміко-часові характеристики, що доводить інформативність цього інтонаційного параметру у визначенні видів досліджуваних дискурсів.*

*До основних інтегральних темпоральних характеристик віднесено спільну тенденцію розподілу показників середньої тривалості складу за композиційною частиною тексту та контрастний темп: контрастне вживання уповільненого та прискореного темпу надає більшої ваги тим ділянкам тексту, які вимовляються повільно, тому ці ділянки набувають більшої переконливості для слухачів. Параметр тривалості пауз також виявився інформативним, адже продемонстрував спільну для обох видів дискурсів насиченість паузами різної тривалості. Наявність інтегральних темпоральних характеристик текстів усних проповідей і судових промов підтверджує правомірність віднесення досліджуваних типів дискурсів до інституційного усного дискурсу переконувального типу.*

**Ключові слова:** проповідницький / судовий дискурс, переконування, темпоральний компонент інтонації, інтегральні ритміко-часові характеристики.

**Анна МАТІЄНКО-СІЛЬНИЦЬКА,***orcid.org/0000-0001-5097-0302*

Teacher of the Department of Foreign Languages № 1

of National University "Odesa Law Academy"

(Odesa, Ukraine) *matienkoanna07@gmail.com*

## THE ROLE OF THE TEMPORAL COMPONENT OF INTONATION IN THE IMPLEMENTATION OF THE FUNCTION OF PERSUASION (BASED ON THE MATERIAL OF ENGLISH PREACHING AND TRIAL DISCOURSE)

*The article is devoted to the coverage of the results of instrumental and phonetic research of the temporal organization of oral English sermons and court speeches. The purpose of this article is to identify the role of the temporal component of intonation in the implementation of the function of persuasion of oral English sermons and court speeches.*

*Based on the existence of general intentional criteria of judicial and preaching discourses (transmission of factual / biblical information and formation of points of view/beliefs based on this information), understanding persuasion in both types of discourses as arguments, facts, evidence and conclusions designed to show positive consequences of recommended direction of action, in this article these discourses are proposed to be considered as a special kind of institutional discourse of a persuasive type with a similar compositional structure.*

*An important feature of institutionality, relates the judicial discourse with preaching one is regulation, rituality: participants in the above discourses perform clearly defined social roles, which are characterized by appropriate models*



of communicative behavior. It has been experimentally proved by computer processing of sound signals with subsequent linguistic interpretation that such rhythmic-temporal parameters as the average duration of syllables in syntagm, phrase, supra-phrase unity play a significant role in the realization of the pervasive function in different compositional parts of the researched speech formations.

Comparison of the temporal characteristics of oral texts of preaching and trial discourses allowed to identify integral rhythmic-temporal characteristics, which proves the informativeness of this intonation parameter in determining the types of the researched discourses. The main integral temporal characteristics include the general tendency of the distribution of the average duration of the composition by the compositional part of the text and the contrasting tempo: the contrasting use of slow and accelerated tempo gives more weight to those parts of the text that are spoken slowly, as a result. The parameter of pause duration also turned out to be informative, as it demonstrated the saturation of pauses of different durations common to both types of discourses. The presence of integral temporal characteristics of the texts of oral sermons and court speeches confirms the legitimacy of the attribution of the researched types of discourses to the institutional oral discourse of the persuasive type.

**Key words:** preaching / trial discourse, persuasion, temporal component of intonation, integral rhythmic-temporal characteristics.

**Постановка проблеми.** Переконливість і впливовість будь-якої усної інституційної публічної промови – світської або релігійної – безпосередньо залежить не тільки від застосування ораторами мовних і композиційних засобів впливу, а й від просодичної організації усних промов.

Роль темпорального компоненту інтонації у виконанні функції переконування важко переоцінити, адже контрастне вживання різних видів темпу, особливості ритміко-часової організації, залучення пауз різної функціональності призводять до створення ефекту публічної промови. Тому вивчення темпоральних особливостей текстів усних англійських проповідей і судових промов є актуальним і перспективним для виявлення ролі темпу в реалізації функції переконування інституційного дискурсу.

**Аналіз останніх досліджень.** Релігійний і судовий (юридичний) дискурси в своїх найяскравіших усних реалізаціях – проповіді та судовій промові – належать до інституційних видів дискурсу. За визначенням Т. А. ван Дейка, «інституційний дискурс – це стійка система статусно-рольових відносин, яка склалася в комунікативному просторі життєдіяльності певного соціального інституту, в рамках якої здійснюються владні функції символічного примусу у формі нормативного припису та легітимації певних способів світобачення, світовідчуття, векторів ціннісних орієнтацій і моделей поведінки» (Dijk, 1985: 16).

Інституційний дискурс є спілкуванням у специфічних рамках статусно-рольових відносин. З огляду на це у дискурсології виокремлюють чотири групи ознак, за якими можна змоделювати той чи інший тип інституційного дискурсу: 1) *конститутивні* ознаки дискурсу (учасники, умови, організація, способи і тематика спілкування, сфера спілкування, мотиви, цілі, стратегії, канал, режим, тональність, стиль і жанр спілкування та «знакове тіло» спілкування – тексти і/або

невербальні знаки); 2) *ознаки інституційності* (рольові характеристики агентів і клієнтів інститутів, типовий хронотоп, символічні дії, трафаретні жанри та мовні кліше); 3) *типологічні* ознаки інституційного дискурсу (тип громадського інституту, який у колективній мовній свідомості позначений особливим іменем, пов'язується з певними функціями людей, спорудами, побудованими для виконання таких функцій, громадськими ритуалами і поведінковими стереотипами, міфологемами, а також текстами, виробленими в цьому соціальному утворенні); 4) *нейтральні* ознаки (загальнодискурсивні характеристики, типові для будь-якого типу спілкування, тобто транспоновані ознаки) (Карасик, 2000: 7).

Розглядаючи проповідь як об'єкт лінгвістичного дослідження, необхідно зазначити, що на пострадянських теренах останнім часом спостерігається дуже пильна увага фахівців до мови релігії з точки зору функціональної лінгвістики (С. Іпатова, Т. Іцкович, А. Моллаєва, О. Прохвятилова, В. Салімовський, З. Шабанова), соціолінгвістики (Л. Крисін, О. Шмельов), комунікативної лінгвістики (В. Карасик, В. Набієва, Н. Пушкарєва, Ю. Романченко).

Набуває ваги й нова синтетична дисципліна – теолінгвістика, яка має на меті богословське усвідомлення лінгвістичних процесів, що відбуваються в релігійному дискурсі (Н. Кравченко, Н. Піддубна, В. Постовалова). Поширений інтерес лінгвістів до визначення сутності проповідницького дискурсу призвів до наявності в лінгвістичній літературі безлічі дефініцій цього комунікативного явища. Приєднуюся до визначення проповіді Н. Кравченко: «проповідь – промова, виголошена адресантом перед масовим адресатом з метою здійснення релігійно мотивованого впливу на останнього. Проповідь здебільшого реалізується усно у формі монологу, пов'язується з певними досить жорсткими релігійними

формальностями й особливостями і має певний духовний зміст» (Кравченко, 2017: 61).

Теоретичні та прикладні проблеми юридичної лінгвістики представлено в наукових працях вітчизняних і зарубіжних фахівців І. Воропаєва, М. Голєва, Т. Губасєвої, С. Дорди та інших. Слід зазначити, що перелічені вище автори здебільшого торкаються питань особливостей мови законодавчих текстів і юридичної термінології. Риторичним особливостям судового дискурсу присвячені роботи С. Абрамовича, Л. Введенської, І. Гловацького, Л. Павлової, М. Чикарькової та інших.

Аналіз особливостей судового дискурсу з точки зору комунікативної лінгвістики здійснено в працях Т. Дубровської, О. Кобзєвої, В. Куковської, Н. Овчинникової, Л. Пономарьової та інших. Судовий дискурс у більшості робіт розуміють як різновид юридичного дискурсу, що є вербально-знаковим відображенням процесу комунікації в ході судового процесу і розглядається з огляду на характеристики та інтенції учасників спілкування (Дубровская, 2010: 10).

О. Доценко зазначає, що судовий дискурс «чітко регламентований екстралінгвістичними чинниками: процесуальним законодавством, рівнем юридично-комунікаційної підготовки і функціями учасників, високим ступенем емоційної напруги, визначеною зацікавленістю учасників судових слухань результатом розгляду кримінальних, цивільних, адміністративних справ тощо» (Доценко, 2008: 270). Це визначення підкреслює важливу ознаку дискурсу – регламентованість і ритуальність, що споріднює судовий дискурс із проповідницьким: учасники судового дискурсу виконують чітко визначені соціальні ролі, для яких характерними є відповідні моделі комунікативної поведінки, підпорядковані інтенції мовців. Викладене вище дозволяє віднести проповідницький і судовий дискурси до особливого виду інституційного дискурсу переконувального типу.

**Метою статті** є виявлення ролі темпорального компоненту інтонації в реалізації функції переконання усних англомовних проповідей і судових промов. **Об'єктом** дослідження обрано проповідницький і судовий дискурси як особливий вид інституційного дискурсу переконувального типу. **Предметом** дослідження є особливості темпоральної організації усних англомовних проповідей і судових промов.

**Виклад основного матеріалу.** Перш ніж перейти до висвітлення основних результатів здійсненого дослідження, необхідно зупинитися на тлумаченні поняття «переконання»: в цій роботі поділяю точку зору Ф. Зімбардо і М. Ляйппе,

які вбачають сутність переконання в тому, що суб'єкт впливу пропонує об'єктові впливу «аргументи, факти, докази і висновки, покликані показати наслідки рекомендованого спрямування дій» (Зімбардо, 2001: 273).

Попередній розгляд композиційної структури тексту усних англомовних проповідей дав підстави приєднатися до прихильників поділу проповіді на чотири основні композиційні складники та виокремити такі частини, які відрізняються відносною смисловою й структурною самостійністю: *вступ*, в якому йдеться про те, якій події або якому євангельському віршу присвячується проповідь; *нарація*, в якій переказується євангельський сюжет або розповідається про свято чи подію, якій присвячено богослужіння; *трактування*, в якому представлено міркування проповідника з приводу викладеного у *нарації* і його тлумачення наведеного Євангельського сюжету чи вірша; *заклучна частина*, в якій робиться висновок, що випливає з трактування, звучить побажання слухачам або спонукання їх до виконання тих чи інших дій, що відповідають нормам християнської моралі. На думку дослідників, за змістово-формальними ознаками другу і третю частини проповіді можна розглядати як її основну частину.

Судова практика виробила таку структуру судової промови: *вступна частина*; *фабула справи* (виклад фактичних обставин злочину); *аналіз* і оцінка зібраних у справі доказів (аналіз доказів); *обґрунтування* кваліфікації злочину; *заклучна частина* промови. Внаслідок схожості основної частини цих промов за інтенційними критеріями пропоную частини *нарації* в проповіді та *фабулу справи* у судовій промові позначити об'єднуючим словом *виклад*, а частини *трактування* у проповіді, *аналіз* і *обґрунтування* в судовій промові – об'єднуючим словом *аргументація*.

Матеріалом дослідження слугували відеозаписи 12 англіканських церковних проповідей (транскрипт яких дорівнює 60 сторінкам друкованого тексту формату А4 14 шрифту Times New Roman) і 12 промов прокурора з британських судових засідань *In the courtroom* (транскрипт яких дорівнює 37 сторінкам друкованого тексту формату А4 14 шрифту Times New Roman).

Для досягнення поставленої мети застосовано як загальнонаукові, так і спеціальні лінгвістичні **методи дослідження**. В межах **спеціальних фонетичних** методів насамперед використано *слуховий* і *аудиторський* аналізи, які надали можливість виявити суб'єктивно сприймані просодичні характеристики мовлення; *інструментальний*

аналіз використовувався в описі об'єктивних фізичних характеристик темпу досліджуваних мовленнєвих творів; кількісний аналіз уможливив *інтерпретацію* даних, отриманих емпіричним шляхом під час *аудиторського й інструментального* аналізу.

Матеріал дослідження було піддано слуховому та електроакустичному аналізу. Інструментальний аналіз проводився за допомогою комп'ютерної програми PRAAT 5.0, яка уможливорює отримання інформації про основні акустичні характеристики синтагм і фраз. Треба зазначити, що основною одиницею дослідження традиційно було вибрано тональну групу (або синтагму), тобто відносно закінчений за змістом відрізок мовленнєвого ланцюга, межі якого визначаються тільки просодичними засобами. Під час проведення електроакустичного аналізу враховувався взаємозв'язок між суб'єктивними характеристиками та об'єктивними (акустичними) параметрами мовлення.

Електроакустичному аналізу піддалися такі темпоральні характеристики мовлення ораторів:

- середня тривалість складу по тексту загалом;
- середня тривалість складу у надфразовій єдності (НФЄ) проповідей і судових промов;
- середня тривалість складу у фразі;
- тривалість міжсинтагменних і внутрішньосинтагменних пауз.

Результати аналізу середньоскладової тривалості надфразових єдностей, що входять у композиційні частини проповіді та судової промови, наведено в Таблиці 1.

Аналізуючи дані таблиці, необхідно зазначити, що значення середньоскладової тривалості у проповіді загалом перебільшують відповідні значення в судовій промові, але спостерігається спільна для обох видів дискурсів тенденція розподілу досліджуваних показників за частиною тексту. Найбільшими значеннями цього параметру в

обох видах дискурсу характеризується заключна частина, що можна пояснити високою концентрацією семантично значущих положень в цій частині промов, вимовлених ораторами в уповільненому темпі для надання більшої переконливості положенням, що постулюються.

Мінімальні значення середньоскладової тривалості спостерігаються у частині *виклад*, що впливає з її комунікативного завдання – передачі фактичної інформації, яка потім набуває трактування з притаманним судовому та проповідницькому дискурсам переконуванням на наступному етапі – етапі *аргументації*, яка характеризується вищими показниками досліджуваного параметра, тобто більш уповільненим темпом.

Аналіз змін темпу мовлення ораторів у динаміці уможливорює констатацію основної тенденції характеру змін темпоральної характеристики протягом усього тексту. Ця тенденція полягає в тому, що на початковому етапі проповіді та судової промови спостерігаються високі значення середньої тривалості складу, тобто темп мовлення ораторів уповільнений; при переході до основної частини темп прискорюється в частині *виклад*; *аргументація* характеризується ще вищими показниками досліджуваного параметра, що свідчить про уповільнення темпу на цій ділянці тексту; *заклучна* частина вирізняється максимальними значеннями середньоскладової тривалості, тобто в цій частині тексту темп суттєво уповільнюється. Таке контрастне вживання уповільненого та прискореного темпу надає більшої ваги тим ділянкам тексту, які вимовляються повільно, тому ці ділянки набувають більшої переконливості для слухачів.

Говорячи про просодичні засоби досягнення переконливості усного публічного виступу, не можливо не згадати паузи, які в ораторському мовленні не тільки є основою смислового членування мовлення на синтагми, фрази, надфразові єдності, а й слугують потужним способом впливу на аудиторію. Паузи розподіляються не лише за

Таблиця 1

**Показники середньоскладової тривалості НФЄ, що входять у різні частини проповіді та судової промови (мс)**

Тип дискурсу Частина тексту	Церковна проповідь	Судова промова
Вступ	254	247
Основна частина	Виклад	213
	Аргументація	229
Заклучна частина	261	252
В середньому	243	235

Таблиця 2

## Розподіл пауз різної тривалості в досліджуваних текстах (у %)

Тип пауз		короткі	середні	довгі	наддовгі
Частина тексту					
Вступ	Церковна проповідь	1.1	17.4	58.9	22.6
	Судова промова	4.7	19.3	60.4	15.6
Виклад	Церковна проповідь	21.7	45.8	25.3	7.2
	Судова промова	20.7	39.8	27.7	11.8
Аргументація	Церковна проповідь	18.2	48.4	23.9	9.5
	Судова промова	16.9	51.5	22.7	8.9
Заклучна частина	Церковна проповідь	6.1	31.8	53.7	8.4
	Судова промова	5.9	34.3	51.9	7.9
<b>В середньому</b>	<b>Церковна проповідь</b>	<b>11.8</b>	<b>35.9</b>	<b>40.5</b>	<b>11.8</b>
	<b>Судова промова</b>	<b>12.3</b>	<b>36.3</b>	40.2	11.2

місцем і функціями в тексті, а й за тривалістю. Традиційно у фонетичній літературі фіксуються паузи короткі (до 1000 мс), середні (1000-2000 мс), довгі (2000-3000 мс) та наддовгі (понад 3000 мс). Результати дослідження особливостей вживання пауз різної тривалості у різних частинах проповіді та судової промови наведено в Таблиці 2.

Як свідчать дані таблиці, загалом по тексту основний відсоток вживаних пауз в обох видах дискурсу – середні та довгі паузи (~ 76% у проповіді і ~76% в судовій промові). Коротких і наддовгих пауз зафіксовано значно менше (~ 23% в проповіді і ~23% у судовій промові). Такий значний збіг показників є переконливим аргументом на користь належності досліджуваних дискурсів до одного типу дискурсу – інституційного дискурсу переконувального типу.

Розгляд закономірності розподілу пауз різної тривалості по частинах промов також виявив спільні характеристики: вступну частину характеризує пріоритетний відсоток довгих пауз (58.9% у проповіді і 60.4% в судовій промові) і дуже низький відсоток вживання коротких пауз (1.1% у проповіді і 4.7% в судовій промові). Виклад як найбільш динамічна частина промови вирізняється використанням пауз різної тривалості з несуттєвою перевагою середніх пауз в обох типах дискурсу.

В аргументувальній частині превалюють паузи середньої тривалості (~ 48% у проповіді і ~52% у

судовій промові). В заключній частині проповіді й судової промови оратори найчастіше використовують довгі (~ 54% у проповіді і ~52% в судовій промові) паузи. Такі спостереження дають змогу констатувати, що пауза є потужним засобом посилення впливу на аудиторію (адже насиченість паузами довгої тривалості спостерігається на семантично важливих ділянках тексту), дозволяє віднести цю темпоральну характеристику до інформативного параметру в інтеграції видів досліджуваних дискурсів.

**Висновки.** Проведене інструментальне дослідження дозволяє дійти висновку, що у реалізації функції переконування в різних композиційних частинах досліджуваних мовленнєвих утворень значну роль відіграє темпоральний компонент інтонації – темп фонації та паузація, що доводить інформативність цього інтонаційного параметру у визначенні видів досліджуваних дискурсів. Наявність інтегральних темпоральних характеристик текстів усних проповідей і судових промов підтверджує правомірність віднесення досліджуваних типів дискурсів до інституційного усного дискурсу переконувального типу.

Перспективу подальших досліджень вбачаю у комплексному вивченні всіх просодичних параметрів – динамічних, темпоральних, мелодичних – для створення інтонаційного портрету висловлювань переконувального типу в проповідницькому та судовому дискурсах.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Доценко О. Л. Жанрова специфіка українського судового дискурсу. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2008. Вип. 24. Ч. 1. С. 269–280.
2. Дубровская Т. В. Судебный дискурс: речевое поведение судьи : автореф. дис. д. філол. наук: 10.02.01. Саратов, 2010. 39 с.
3. Зимбардо Ф., Ляйпе М. Социальное влияние. Спб : Питер, 2001. 448 с.

4. Карасик В. И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс* : сб. науч. тр. Волгоград : Перемена, 2000. С. 5–20.
5. Кравченко Н. О. Синергійність англійського релігійного дискурсу (теолінгвістичний підхід) : монографія. Одеса : КП ОМД, 2017. 408 с.
6. Dijk T. A. van. Introduction: Discourse Analysis as a New Cross-Discipline. *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. 1. Academic Press, 1985. 18 p.

#### REFERENCES

1. Dotsenko O. L. Zhanrova spetsyfika ukrainskogo sudovogo dyskursu [The genre specifics of Ukrainian trial discourse]. *Movni i kontseptualni kartyny svitu* [Linguistic and conceptual views of the world]. 2008. Issue 24. Part. 1. P. 269–280 [in Ukrainian].
2. Dubrovskaya T. V. Sudebnyiy diskurs: rechevoe povedenie sudii [Trial discourse: verbal behavior of a judge]. Saratov, 2010. 39 p. [in Russian].
3. Zimbardo F., Lyaype M. Sotsialnoe vliyanie [Social influence]. Spb : Piter, 2001. 448 p. [in Russian].
4. Karasik V. I. O tipah diskursa [On discourses types]. *Yazykovaya lichnost: institutsionalnyiy i personalnyiy dyskurs* [Linguistic individual: institutional and personal discourse]. Volgograd : Peremena, 2000. P. 5–20 [in Russian].
5. Kravchenko N. O. Synergiinist anglo-movnogo religiinogo dyskursu (teolinguistychniy pidhid). [Synergy of English religious discourse: teolinguistic approach]. Odessa : KP OMD, 2017. 408 p. [in Ukrainian].
6. Dijk T. A. van. Introduction: Discourse Analysis as a New Cross-Discipline. *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. 1. Academic Press, 1985. 18 p.

УДК 81.111'342.9  
DOI

**Юлія МУСІЄНКО,**  
 orcid.org/0000-0001-7636-9937  
 кандидат філологічних наук,  
 доцент кафедри германської і фіно-угорської філології імені професора Г. Г. Почепцова  
 факультету германської філології  
 Київського національного лінгвістичного університету  
 (Київ, Україна) yu.a.musienko@gmail.com

## ТОНАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОЗВУЧЕНОГО ПОВЧАЛЬНОГО ДИСКУРСУ (НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНИХ АНГЛІЙСЬКИХ ПРИТЧ)

У статті наведено результати аудитивного аналізу особливостей просодичного оформлення директивних інтенцій, які виражені в текстах сучасних англійських притч. У зв'язку з цим розглянуто тональне оформлення повчального повідомлення з позитивною та негативною етичною ідеєю. Корпус дослідження сформовано з використанням методу суцільної вибірки з текстів сучасних англійських притч, які були озвучені дикторами – носіями англійської мови. Метою статті є дослідження тонального оформлення текстів озвучених англійських притч, а також виокремити й систематизувати особливості тонального оформлення притчового дискурсу, що уможливило процес декодування повчального повідомлення, зокрема директивних інтенцій притч.

На підставі отриманих у ході експериментально-фонетичного дослідження результатів встановлено варіативність тонального рівня початку інтонаційної групи та її завершення, що пов'язане з семантичним зв'язком і ступенем емоційного збудження мовця, який кодує повчальне повідомлення. Основні закономірності фонетичного оформлення директивних інтенцій англійських притч різних за полярністю описуються інваріантними інтонаційними моделями, що створюються за допомогою переважної частоти певних зон актуалізації кожного конкретного компонента інтонації.

Дослідження локалізації тонального максимуму в інтонаційних групах показали, що спільною для всіх досліджуваних висловлень з позитивною й негативною етичною ідеєю є переважна його локалізація в передтакті й затакті. Така локалізація тонального максимуму пояснюється комунікативно-функціональною специфікою висловлення, а саме його смисловою вагою, а також імпліцитним вираженням повчання, вказівки, поради, попередження тощо. Водночас тональний максимум може характеризуватися високою, середньо підвищеною та низькою зонами залежно від того, що мовець хоче висловити, а також від його директивних інтенцій й емоційного стану. У зв'язку з цим зазначимо, що актуалізація тонального максимуму на сильно наголошеному складі шкали сигналізує про важливість висловлюваної мовцем інформації та сприяє адекватному декодуванню тієї чи іншої етичної ідеї притчі.

**Ключові слова:** директивні інтенції, притчовий дискурс, аудитивний аналіз, декодування, просодична актуалізація, позитивна етична ідея, негативна етична ідея.

**Yuliia MUSIENKO,**  
 orcid.org/0000-0001-7636-9937  
 Candidate of Philological Sciences,  
 Associate Professor at the Professor G. G. Pocheptsov Department  
 of Germanic and Finno-Ugrian Philology  
 of Faculty of Germanic Philology  
 of Kyiv National Linguistic University  
 (Kyiv, Ukraine) yu.a.musienko@gmail.com

## TONE FEATURES OF DIDACTIC DISCOURSE (ON THE MATERIAL OF MODERN ENGLISH PARABLES)

This article features the results of an auditory analysis of prosodic loading of directive intentions which are expressed in modern English parable. In this regard, the tone of a didactic message with a positive and negative ethical idea has been studied. The corpus of the study was formed by means of the continuous sampling method from modern English parables read by native speakers. The aim of this paper is to study the functioning of tone loading of English parables, to single out and systematize main tone features of parable discourse that enables the decoding process of didactic message, directive intentions of parables in particular.

The results of the experimental-phonetic research show the tone level variation of the beginning and ending of the intonation group that is explained by the semantic connection and a level of a speaker's emotional excitement who is coding a didactic message. The main features of prosodic loading of polar directive intentions in English parables are

*described by invariant intonational models that are created by means of actualization of every specific intonational component in specific places of a moral.*

*The study of tone maximum localization in intonation groups showed that a common feature for both positive and negative ethical ideas is its pre-head and tail localization. Such localization of the tone maximum is explained by communicative-functional loading of the utterance, mostly by its semantic meaning and implicitly expressed moral, directives, advice, warnings etc. Meanwhile, tone maximum can be characterized by a high, middle high, and low level depending on what a speaker wants to say, his directive intentions, and emotions. In this regard, it is worth highlighting that tone peak actualization on a highly accentuated syllable of the scale shows the importance of information expressed by the speaker and facilitates proper decoding of ethical ideas of the parable.*

**Key words:** *directive intentions, parable discourse, auditory analysis, decoding, prosodic actualization, positive ethical idea, negative ethical idea.*

**Постановка проблеми.** Дискурс являє собою текстуальне вираження ідеологій з огляду на те, що він може бути реалізацією підсвідомих або цілеспрямованих інтенцій комунікатора. Притчовий дискурс виражає ідеологічно марковані переконання (Dijk, 2001: 352–371). Внаслідок взаємодії дискурсу й ідеологічних чинників, які обумовлюють різні аспекти життєдіяльності людини, утворюється ідеологічний дискурс, що містить ідеологічну оцінку об'єкта, яка диктує вибір вербальних і невербальних структур для подання інформації про об'єкт, основною метою якої є нав'язування поглядів, настанов, суджень певній суспільній групі. Відтак вищенаведене підкреслює **актуальність** нашого дослідження, оскільки є тісний зв'язок між притчовим дискурсом й ідеологічним, головною особливістю яких є надання змоги поглянути на реальність крізь «інтерпретативні лінзи», спонукаючи до вироблення певних рішень, певних способів поведінки тощо (Bara, 2010). З огляду на це в процесі інтерпретації адресат сприймає інформацію з тією оцінкою, яку заклав адресант.

**Об'єктом** дослідження є повчальний дискурс, що функціонує в сучасній англійській мові. **Предметом** виступає опис тонального оформлення сучасних англійських притч, які виражають полярні за етичною ідеєю повчальні повідомлення.

**Мета статті** – проаналізувати тональне оформлення текстів озвучених англійських притч, а також виокремити й систематизувати особливості тонального оформлення притчового дискурсу, що уможливує процес декодування повчального повідомлення, зокрема директивних інтенцій притч. Для реалізації мети потрібно виконати такі **завдання**: відібрати найбільш релевантні методи для вивчення просодичного аспекту повчального дискурсу; провести аудитивний аналіз директивних інтенцій, різних за полярністю етичної ідеї; проаналізувати й описати отримані результати дослідження. **Матеріалом дослідження** слугують тексти сучасних англійських притч, озвучених дикторами – носіями англійської мови. В основу **методології** проведення дослідження й оброблення його результатів покладено використання емпіричних загальнонаукових методів (аналіз і

порівняння), а також спеціальних методів, таких як асоціативне спостереження й аудитивний аналіз. З метою розкриття змісту виділення образів у притчі й установлення відношень між ними в межах притчового тексту застосовано семантичний аналіз й описовий метод. Зіставний метод дав змогу описати спільні й відмінні особливості тональних характеристик в інтонаційній організації різних за полярністю етичної ідеї англійських притч.

На підставі останніх досліджень у сфері дискурсу й когнітивної лінгвістики можна вести мову про стратегію викладу інформації або точку зору, яка відповідає переконанням адресанта та з позиції якої він творить дискурс, притчовий зокрема. Стратегія викладу задає ракурс бачення ситуації й порядок викладу подій – «перспективу мовця» (Кагановська, 2002: 146), адже кожен момент твору поданий нам у реакції автора на нього (Бахтін, 2001: 416–422). Отже, вибір стратегій задає кут зору на інформацію, а відтак і диктує добір вербальних засобів із метою впливу на адресата (Попова, 2007: 278).

Ключові стратегії ідеологічного дискурсу, а вслід за ним і притчового утворюють «ідеологічний квадрат» (термін Т. ван Дейка), суть якого пропонуємо використати для ілюстрації результатів нашого експериментально-фонетичного дослідження. Нагадаємо, що головне положення «ідеологічного квадрата» полягає в позитивній презентації «своїх» групи й негативному зображенні «чужої». Під кутом нашого дослідження, усе, що може позитивно й негативно охарактеризувати дії героїв притчі, буде емпізуватися саме на просодичному рівні з залученням лексико-граматичних і стилістичних засобів. Водночас інтонаційний контур позитивних і негативних етичних ідей буде значно відрізнятися один від одного. На основі вищезазначених положень пропонуємо розглянути «ідеологічний квадрат» у притчовому дискурсі: позитивні етичні ідеї / схвалення розсудливих дій – «ми+»/«вони+»; негативні етичні ідеї / засудження нерозважливих дій – «ми-»/«вони-». Така дихотомія «позитивні етичні ідеї – негативні етичні ідеї» є основою стратегії притчового дискурсу, реалізація якої яскраво виражена на просодичному рівні.

Таким чином, намагаючись вплинути на адресатів, викликати в них відповідну реакцію, повідомляючи етичні ідеї в притчі, адресант шукає відповідні форми мовного вираження, які здатні досягнути поставленої мети, передусім шляхом створення спільної з адресатом моделі світу.

**Виклад основного матеріалу.** За результатами досліджень професійного мовлення оратора вирізняють такі функції його техніки (Карнегі, 1990): 1) дидактична (проявляється в мотивації, презентації знань, стимулюванні уваги, управлінні інтелектуальною діяльністю, забезпеченні зворотного зв'язку у спілкуванні); 2) експресивна (забезпечує емоційність подання повчальної інформації й реалізується за умови здатності мовця до тлумачення матеріалу; наявності умінь здійснювати навчання, засудження, схвалення, заохочування тощо); 3) сугестивна (уможливлює уміння впевнювати); 4) комунікативна (спрямовується на досягнення педагогічного співробітництва). Під цим кутом зору розглянемо на прикладах, як реалізуються вищенаведені стратегії у вираженні позитивних етичних ідей в англійських притчах, аналіз яких допоміг дослідженню релевантних просодичних ознак, що беруть участь в ідентифікації моралі позитивного наповнення.

Аудитивний аналіз позитивної етичної ідеї, проголошеної в англійській притчі, передбачав установлення специфіки мелодійного оформлення фрагментів з яскраво вираженим повчальним повідомленням. Результати експериментального дослідження закономірностей розподілу тонального рівня початку інтоногрупи в директивних інтенціях на позначення позитивної етичної ідеї дали змогу встановити найвищу рекурентність низького тонального рівня початку інтоногрупи у висловленнях на позначення *вказівки-поради, попередження, схвалення-переконання*, що належать до функціонально-семантичного поля повчальності. Наприклад: *'Treasure every moment § that you have! || And treasure it more | be>cause you `shared it with `someone `special, | `special enough § to spend your time. |||* (The Parable of Time. URL: <http://www.parablesite.com/>).

У наведеному директивному висловленні на позначення вказівки-поради мовець радить цінувати кожну хвилину свого життя, закликаючи проводити свій час з особливою людиною. Низький тональний рівень початку інтоногрупи на тлі зниженої гучності ініціюючої

репліки (*'Treasure every moment § that you have! ||*) допомагає слухачеві відчутти щирість і відвертість його слів. Відтак низький тональний рівень початку першої інтоногрупи разом із поділом висловлення на короткі інтоногрупи та виділення смислових центрів (*every, `special*) низьким спадним тоном розкривають емоційний стан мовця, який підкреслює спрямованість позитивної оцінки героїв притчі на реципієнта й цінує моральні принципи (*And treasure it more | be>cause you `shared it with `someone `special, | `special enough § to spend your time. |||*).

Своєю чергою середній тональний рівень початку інтоногрупи домінує в директивних інтенціях, які виражають попередження та вказівку, що уможливило декодування повчального повідомлення притчі. Наприклад: *- How sad it must be § to go through life § with a whole § untouched § heart. |||* (1) (The Perfect Heart. URL: <http://www.parablesite.com/>); *Sometimes § when we don't have time to listen, | He has to throw a brick at us. || It's our choice: | Listen to the /whisper | - or wait for the brick! |||* (2) (The Brick. URL: <http://www.parablesite.com/>). У наведених прикладах усвідомлення мовцем важливості допомагати людям і бути корисним іншим декодується саме завдяки середньому тональному рівню початку висловлення, яке є фігурою цих притчових текстів. А середньо-знижений термінальний тон на семантичному ядрі висловлення (*listen, brick, choice*) на тлі сповільненого темпу й помірної гучності надає словам мовця переконливості. Своєю чергою середньо-знижений тональний рівень початку інтоногрупи (*- How sad it must be §; Sometimes §; It's our choice: |*) директивних висловлень (1; 2) у сполученні з перцептивною внутрішньосинтагмальною паузою свідчать про переживання та схвильованість мовця, бажання вплинути на слухача, довести, як важливо бути небайдужим.

Установлено, що високий і середньо-підвищений (вказівка-порада) тональний рівень на початку інтоногрупи досліджуваних директивних висловлень допомагає реципієнту виокремити емоційну й семантичну доміную притчі на позначення позитивної етичної ідеї. Для більшої наочності проаналізуємо приклади:

*Remember § that `time `waits for no one. ||*



*Yesterday is history. || Tomorrow is mystery. || Today is a gift. || That's why it's called the present! || (The Parable of Time. URL: <http://www.parablesite.com/>); No matter what the situation, you must continue to do your duties. || and remembering, let us proceed with our life on this earth having a meaningful purpose in our heart. || (The Parable of Time. URL: <http://www.parablesite.com/>); But what are the right questions, Master? || There are no wrong questions, only unasked ones. || (The Ripple Effect. URL: <http://www.parablesite.com/>); Each of us has flaws. || (The Water Bearer. URL: <http://www.parablesite.com/>).*

У вищенаведених директивних висловленнях на позначення позитивної етичної ідеї високий тональний рівень маркує захоплення мовця головними героями, які обрали правильний життєвий шлях. Роз'яснюючи певні моральні принципи, мовець передає високий рівень емоційної напруги за допомогою звуженого тонального діапазону інтоногрупи й підвищеної гучності. Відтак високий тональний рівень висловлень надає переконливості в тому, що головні герої притчі вчинили за певних обставин правильно, тому що в житті необхідно розставляти етичні пріоритети. Зазначимо також, що високий і середньо-підвищений тональний рівень наведених висловлень реалізується у звуженому тональному діапазоні й оформлюється високим і середньо-зниженим спадним термінальним тоном, що сприяє декодуванню важливості позитивної етичної ідеї слухачем. Водночас підвищена гучність, помірний темп і перцептивні паузи свідчать про категоричність і достовірність повчального повідомлення.

Щодо актуалізації тонального рівня завершення інтоногрупи в директивних інтенціях на позначення позитивної етичної ідеї, то властивим їм зареєстровано середньо-знижений і низький тональний рівень. Так, низький тональний рівень завершення директивного висловлення переважає у заключній його частині, що асоціюється з

упевненістю мовця, підсумовує його емоційне ставлення до повчальної ситуації в цілому. Наприклад:

*This simple story contains a powerful lesson. || Your encouraging words can lift someone up and help them make it through the day. || Your destructive words can cause deep wounds; they may be the weapons that destroy someone's desire to continue trying – or even their life. || Your destructive, careless word can diminish someone in the eyes of others, destroy their influence and have a lasting impact on the way others respond to them. || (The Parable of Two Frogs. URL: <http://www.parablesite.com/>).*

У наведеному повчальному фрагменті низький тональний рівень завершення висловлень у поєднанні з повільним темпом і помірною гучністю передає серйозність і відповідальність мовця до директивної інтенції. Низький тональний рівень завершення висловлення на позначення вказівки й перцептивні паузи після емоційно-оцінювального словосполучення (*Your encouraging words; Your destructive words*) свідчать про надзвичайну категоричність і серйозність мовця. Адже адресант акцентує увагу адресата на важливості підтримки одне одного в скрутних умовах.

Таким чином, виявлені ознаки подібності актуалізації тонального рівня завершення досліджуваних директивних висловлень указують на узагальнення комунікативного й емоційного досвіду у свідомості мовця у формі певних інтонаційних моделей, які уможливають актуалізацію, сприйняття й декодування директивних інтенцій з позитивною етичною ідеєю.

Аналізуючи тональні характеристики директивних висловлень з негативною етичною ідеєю, вбачається доречним говорити про ситуації переконування, де мета адресанта – переконати адресата змінити свої уявлення, що впливатимуть на розвиток подій у майбутньому, інструментом впливу на комуніканта є

вербальний компонент у поєднанні з просодичним. Діяльність адресанта спрямована на посилення уявлення адресата, що припускає реакцію з боку останнього щодо наведених фактів. Просодичні прийоми посилюють значення навантаження директивної інтенції в притчі, впливаючи на уявлення адресата, який здатен їх переосмислити й прийняти точку зору адресанта.

З огляду на це в ситуаціях переконування характерною рисою вербального висловлення є модальність, яка вказує на співвідношення змісту повідомлення з точки зору адресанта, а також характеризує ставлення до самого повідомлення з боку адресанта. Модальність переконування співвідноситься з емпатичною формою наказового способу, що є сигналом вказівки або попередження, як потрібно себе

вести, щоб не потрапити в халепу (Serve §  
•wholeheartedly § (The Parable of Two Servants.

URL: <http://www.parablesite.com/>); Serve all. ||

Love all. || Realise the Self in all. || (The Parable of Two Travellers. URL:

<http://www.parablesite.com/>). Як бачимо з прикладів, високий спадний термінальний тон, підвищена гучність, розширений діапазон надають категоричності інтенціям, дещо різкого характеру, підкреслюючи емоційно-прагматичний потенціал.

Крім цього, ситуації переконування супроводжуються звертаннями, які привертають увагу адресата до директивного висловлення, надають предмету звернення оцінно-емотивної характеристики, що сприяє досягненню комунікативної мети й прагматичної інтенції мовця, відіграючи апелятивну роль, наприклад: (*pal; Oh fool; Oh man*). Просодичне оформлення звертань реалізоване середньо-зниженим спадним термінальним тоном на тлі підвищеної гучності з метою створення підґрунтя для ідентифікації слухача з головним героєм й успішного декодування проголошеного повчального висловлення. Відтак у ситуаціях переконування сутність просодичного компонента полягає у визначенні інтенціональної спрямованості вербального висловлення завдяки відповідному інтонаційному оформленню, яке ми пропонуємо розглянути нижче.

Диференційна ознака просодичної організації морально-повчального фрагмента притчі цієї

групи, спрямованої на застереження від помилок, обумовлюється саме специфікою їхнього повчального й директивного змісту, а саме висміюванням і осудом нераціональної поведінки героїв притчі. Аудитивний аналіз негативної етичної ідеї, проголошеної в англійській притчі, передбачав установаження специфіки мелодійного оформлення фрагментів із яскраво вираженою мораллю. Результати експериментального дослідження

закономірностей розподілу тонального рівня початку інтоногрупи в директивних інтенціях на позначення негативної етичної ідеї дали змогу встановити найвищу рекурентність середньо-підвищеного тонального рівня початку інтоногрупи у висловленнях на позначення вказівки-поради, попередження, несхвалення-переконання, що належать до функціонально-семантичного поля повчальності. Наприклад: *The parents § in this story § are like many of us. || We find it easy § to love those who are good-looking § or fun to have a round, | but we don't like people who inconvenience us § or make us feel uncomfortable. || We would rather stay a way § from people who aren't as healthy, § beautiful, § or smart as we are. ||* (Physical Judgment. URL:

<http://www.parablesite.com/>). У цьому повчальному фрагменті мовець розповідає про те, що більшість людей звертають увагу на зовнішність, а не на душу іншої людини. Так і в цій притчі батьки відмовилися прийняти свого сина-каліку, який прийшов з війни, коли той видав себе за іншого, щоб перевірити, чи буде він потрібний батькам без ноги. На що батьки відреагували категорично негативно, і тим самим зреклися рідного сина. Зауважимо, що впевненість, усвідомлення серйозності ситуації мовцем декодується саме за допомогою середньо-підвищеного тонального рівня початку висловлення. Водночас середньо-знижений термінальний тон на семантичному ядрі висловлень цього фрагмента (*easy; inconvenience, stay a way*), помірний темп і гучність надають словам мовця переконливості, апелюючи до роздумів слухача.

Встановлено також, що високий тональний рівень початку інтоногрупи досліджуваних висловлень допомагає слухачеві виокремити емоційну й семантичну домінують повчального повідомлення, адекватно декодувати динаміку розвитку й градації емоційного стану мовця. Для

більшої наочності проаналізуємо приклад: *Sometimes* § *the* <sup>1</sup>*most important thing* § *to remember* | *is that you* >*have* § *everything you need already,* § <sup>1</sup>*right in side of you.* || (1) *Power* § *is an illusion.* || (2) (The Stone Cutter. URL: <http://www.parablesite.com/>). Відтак високий тональний рівень у поєднанні з високим спадним термінальним тоном на початку інтоногрупи висловлення (1), підвищена гучність і помірний темп актуалізують модальне значення *беззаперечності, категоричності, непохитності* того, що все, що ми шукаємо, ми вже маємо, варто лише прислухатися до свого серця.

Щодо актуалізації тонального рівня завершення інтоногрупи в директивних інтенціях на позначення негативної етичної ідеї можна стверджувати, що він подібний до тонального рівня завершення інтоногрупи директивних інтенцій з позитивною етичною ідеєю, зокрема це середньо-знижений і низький тональний рівень. Наприклад: *The boatman called back,* | *‘I hate to say it,* | *but you seem to have wasted* § *your whole lives.’* || (Knowledge. URL: <http://www.parablesite.com/>). Реалізований на тлі помірної гучності й темпу, він слугує для посилення негативної оцінки дій героя, апелюючи до процесів мислення слухача в можливості зробити правильні для себе висновки за допомогою емпатії. У випадках вживання спадної ступінчастої шкали з перерваною поступовістю на тлі підвищеної гучності мовець створює ефект напруження, акцентуючи увагу реципієнта на семантичних центрах притчі, апелюючи до виклику в його свідомості негативних емоцій і тим самим провокуючи когнітивні процеси. Наприклад: *The child did not bring* ↑*any net benefit to the town.* || (The Broken Window Fallacy. URL: <http://www.parablesite.com/>).

Аналіз актуалізації термінального тону у висловленнях на позначення негативної етичної ідеї англійської притчі свідчить про переважання високого або середньо-зниженого спадного термінального тону в аналізованих висловленнях. Відтак високий спадний термінальний тон превалює в ініціальній частині морально-повчального фрагмента, за допомогою якого мовець підсилює своє обурення поведінкою героя притчі. Наприклад: *Nothing* § *is useless in this world.* || (1) (The Parable of the

Philosopher and the Broken Mirror. URL: <http://www.parablesite.com/>); >*Thus,* § *doubt is the beginning of truth.* || (2) (The Parable of the Mousetrap, the Cheese. URL: <http://www.parablesite.com/>). Вказівка на те, що нічого без причини у світі не трапляється (1), і на те, що вагання – це перший крок до правди (2), реалізуються мовцем на високому тональному рівні поділом семантичних центрів висловлення внутрішньосинтагменною паузою, яка фокусує увагу й концентрацію слухача.

Функціонування низького спадно-висхідного термінального тону також відіграє значну роль у декодуванні директивної інтенції притчі на позначення негативної етичної ідеї. Спадно-висхідний термінальний тон створює певну інтригу розвитку подій; він ніби висміює нерозсудливість персонажа й таким чином утримує інтерес слухача. Наприклад: *Too much intelligence* § *is dangerous some times,* | *because it is used for* >*thinking,* § *how can I avoid labour?* || (The Logical Bull. URL: <http://www.parablesite.com/>). У цьому сенсі, зазначимо, спадно-висхідний термінальний тон у поєднанні з прискореним темпом і підвищеною гучністю (з метою висміювання нерозсудливості героя) надає директивному висловленню модально-емоційної насиченості з відтінком *повчання, вказівки й попередження.*

Виокремлення тональних характеристик висловлень на позначення позитивних і негативних етичних ідей показало, що локалізація тонального максимуму залежить від комунікативної й емоційної ваги слова, на якому він актуалізується, у порівнянні з іншими словами в інтоногрупі. Відтак актуалізація тонального максимуму на сильно наголошеному складі шкали сигналізує про важливість висловлюваної мовцем інформації та сприяє адекватному декодуванню тієї чи іншої етичної ідеї притчі. Наприклад: *He never did repair the side door.* || (The Brick. URL: <http://www.parablesite.com/>). У цьому висловленні розташування тонального максимуму на першому наголошеному складі (*He*) сприяє вираженню схвалення розсудливих дій героя та інтенсифікує комунікативну значущість цього займенника в семантичній структурі синтагми. Своєю чергою емоційний пік висловлення сприймається завдяки локалізації емпатичного наголосу на слові *did*.

Зазначимо, що локалізація тонального максимуму на фоні конфігурації високого спадного термінального тону з поступовим спадним рухом тону на затакті в середньо-підвищеній тональній зоні є типовою для вираження обурення, несхвалення ірраціональних вчинків героїв. Наприклад: *The boatman called back, |I hate to say it, | but you seem to have wasted § your whole lives. |||* (Knowledge. URL: <http://www.parablesite.com/>).

Локалізація тонального максимуму на семантичному слові *all*, що ініціює директивне висловлення на позначення позитивної етичної ідеї, свідчить про бажання мовця привернути увагу слухача й тим самим сприяти декодуванню прихованої інтенції. Такий просодичний прийом, притаманний директивним висловленням з елементами схвалення розсудливих дій героїв, додає їм відвертого й щирого характеру звучання. У поданому нижче прикладі повідомлення мовцем про те, що кожна людина унікальна й особлива, декодується за допомогою, перш за все, виділення займенника (*all*) тональним максимумом у високій зоні. Наприклад: *All are significant. ||* (The Most Important Lesson. URL: <http://www.parablesite.com/>).

Дослідження локалізації тонального максимуму в інтоногрупах показали, що спільною для всіх досліджуваних висловлень з позитивною та негативною етичною ідеєю є переважна його локалізація в передтакті й затакті. Така локалізація тонального максимуму пояснюється комунікативно-функціональною специфікою висловлення, а саме його смисловою вагою, а також імпліцитним вираженням повчання, вказівки, поради, попередження тощо. Водночас тональний максимум може характеризуватися високою, середньо підвищеною й низькою зонами залежно від того, що мовець хоче висловити, а також його директивних інтенцій та емоційного стану.

Важливою інтонаційною ознакою, що не лише відбиває специфіку функціонування частоти основного тону в притчовому дискурсі, але й задає її певну ритмічну тенденцію, є тональний рівень початку й завершення інтоногрупи. З іншого боку, зафіксована варіативність тонального рівня початку й завершення інтоногрупи директивних висловлень з негативною етичною ідеєю дещо відрізняється. Високий тональний рівень

початку інтоногрупи та його поступове зниження наприкінці передають схвильований стан мовця, його переживання; відображають бажання допомогти слухачеві в процесі декодування моралі притчі. Наприклад: *Sometimes § struggles § are exactly what we need in our life. ||* (Struggle. URL: <http://www.parablesite.com/>). Разом із тим упевненість мовця в правильності своєї оцінки декодується також за допомогою високого спадного термінального тону й спадної ковзної шкали; рівний рух тону в затакті інтоногрупи та придиховий тембр асоціюється з переживанням і співчуттям мовця.

**Висновки.** Узагальнення викладених вище результатів проведеного нами експериментального дослідження тональних характеристик просодичного оформлення директивних інтенцій різних за полярністю притч дають підстави стверджувати, що основні закономірності фонетичного оформлення директивних інтенцій англійських притч різних за полярністю описуються інваріантними інтонаційними моделями, що створюються за допомогою переважаючої частоти певних зон актуалізації кожного конкретного компонента інтонації. Відтак директивні висловлення, які передають полярні етичні ідеї, незалежно від їхньої прагматичної настанови мають подібні інтонаційні моделі в ініціалній частині повчального фрагмента й у фінальній частині, у якій закодована директивна інтенція. У зв'язку з цим зазначимо, що ініціалній частині різних за типом етичної ідеї фрагментів властиві такі просодичні параметри, як підвищена гучність, вузький тональний діапазон, середньо-підвищений тональний рівень, вживання низхідної ступінчастої шкали, наявність перцептивних пауз. З іншого боку, диференційною ознакою аналізованих директивних інтенцій є просодичне оформлення фінальних висловлень фрагменту притчі.

Установлено, що завершальна частина фрагмента притчі з негативною етичною ідеєю реалізується за допомогою високої або підвищеної гучності, варіювання від помірного до прискореного темпу в залежності від ступеня негативної емоції. Завершальній частині притаманні середньо-підвищений або високий тональний рівень, низхідна ковзна шкала, наявність високих спадних і висхідно-спадних, нисхідно-висхідних термінальних тонів на семантичних словах, наявність довгої паузи. Усі

ці просодичні параметри виконують комунікативну функцію, створюючи тим самим емоційно-прагматичний потенціал висловлення.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в глибшому теоретичному вивченні проблеми проявів когнітивного та прагматичного оформлення притчі за допомогою просодичної конфігурації ініціального та фінального висловлення директивної

інтенції притчі й ретельного експериментального дослідження їхніх закономірностей, коли є потреба у введенні об'єктно-цільової структури, що уможливить опис специфіки взаємодії лінгвальних і когнітивних механізмів породження, сприйняття й розуміння мовлення, а також диференційних ознак, які виникають внаслідок складної взаємодії мови й мислення індивіда.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахтін М. М. Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках. Львів : Літопис, 2001. С. 416–422.
2. Кагановська О. М. Текстові концепти художньої прози (на матеріалі французької романтики середини ХХ сторіччя) : монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2002. 292 с.
3. Карнегі Д. Як здобувати друзів і впливати на людей. Київ : Молодь, 1990. 168 с.
4. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика. Москва : Восток – Запад, 2007. 314 с.
5. Bara B. G. *The Mental Processes of Communication*. Massachusetts, 2010. 305 p.
6. Dijk T. A. *Critical Discourse Analysis. Handbook of Discourse Analysis*. Oxford : Blackwell, 2001. P. 352–371. URL: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4966482/mod\\_resource/content/1/van%20DIJK%20Critical%20Discourse%20Analysis.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4966482/mod_resource/content/1/van%20DIJK%20Critical%20Discourse%20Analysis.pdf). (дата звернення 24.04.2020).
7. Knowledge. URL: <http://www.parablesite.com/> (дата звернення 24.04.2020).
8. Physical Judgment. URL: <http://www.parablesite.com/> (дата звернення 24.04.2020).
9. Struggle. URL: <http://www.parablesite.com/> (дата звернення 23.04.2020).
10. The Brick. URL: <http://www.parablesite.com/> (дата звернення 24.04.2020).
11. The Broken Window Fallacy. URL: <http://www.parablesite.com/> (дата звернення 24.04.2020).
12. The Logical Bull. URL: <http://www.parablesite.com/> (дата звернення 24.04.2020).
13. The Most Important Lesson. URL: <http://www.parablesite.com/> (дата звернення 23.04.2020).
14. The Perfect Heart. URL: <http://www.parablesite.com/> (дата звернення 24.04.2020).
15. The Parable of Time. URL: <http://www.parablesite.com/> (дата звернення 24.04.2020).
16. The Parable of the Mousetrap, the Cheese. URL: <http://www.parablesite.com/> (дата звернення 24.04.2020).
17. The Parable of the Philosopher and the Broken Mirror. URL: <http://www.parablesite.com/> (дата звернення 24.04.2020).
18. The Parable of Two Frogs. URL: <http://www.parablesite.com/> (дата звернення 24.04.2020).
19. The Parable of Two Servants. URL: <http://www.parablesite.com/> (дата звернення 24.04.2020).
20. The Parable of Two Travellers. URL: <http://www.parablesite.com/> (дата звернення 24.04.2020).
21. The Ripple Effect. URL: <http://www.parablesite.com/> (дата звернення 24.04.2020).
22. The Stone Cutter. URL: <http://www.parablesite.com/> (дата звернення 24.04.2020).
23. The Water Bearer. URL: <http://www.parablesite.com/> (дата звернення 24.04.2020).

#### REFERENCES

1. Bakhtin M. M. (2001). *Problema tekstu u lingvistitsi, filologii ta inshukh gumanitarnykh naukakh*. [The problem of the text in linguistics, philology, and other human sciences]. Lviv : Litopys. P. 416–422 [in Ukrainian].
2. Kahanovska O. M. (2002). *Tekstovi kontsepty hudozhnioi prozy (na materiali frantsuzkoi romantyky seredyny XX storichia)* : monohrafiia. [Text concepts of fiction prose (in the French Romance of the mid-twentieth century : monography)]. Kyiv : Vyd. tsentr KNLU. P. 292 [in Ukrainian].
3. Karnehi D. (1990). *Yak zdobuvaty druziv i vplyvaty na liudey*. [How to make friends and influence people]. Kyiv : Molod. P. 168 [in Ukrainian].
4. Popova Z. D. (2007). *Kognitivnaya lingvistika. [Cognitive linguistics]*. Moskva : Vostok – Zapad. P. 314 [in Russian].
5. Bara B. G. (2010). *The Mental Processes of Communication*. Massachusetts, 305 p.
6. Dijk T. A. (2001). *Critical Discourse Analysis. Handbook of Discourse Analysis*. Oxford : Blackwell, P. 352–371. Retrieved from: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4966482/mod\\_resource/content/1/van%20DIJK%20Critical%20Discourse%20Analysis.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4966482/mod_resource/content/1/van%20DIJK%20Critical%20Discourse%20Analysis.pdf).
7. Knowledge. Retrieved from: <http://www.parablesite.com/>.
8. Physical Judgment. Retrieved from: <http://www.parablesite.com/>.
9. Struggle. Retrieved from: <http://www.parablesite.com/>.
10. The Brick. Retrieved from: <http://www.parablesite.com/>.
11. The Broken Window Fallacy. Retrieved from: <http://www.parablesite.com/>.
12. The Logical Bull. Retrieved from: <http://www.parablesite.com/>.
13. The Most Important Lesson. Retrieved from: <http://www.parablesite.com/>.
14. The Perfect Heart. Retrieved from: <http://www.parablesite.com/>.
15. The Parable of Time. Retrieved from: <http://www.parablesite.com/>.
16. The Parable of the Mousetrap, the Cheese. Retrieved from: <http://www.parablesite.com/>.
17. The Parable of the Philosopher and the Broken Mirror. Retrieved from: <http://www.parablesite.com/>.
18. The Parable of Two Frogs. Retrieved from: <http://www.parablesite.com/>.
19. The Parable of Two Servants. Retrieved from: <http://www.parablesite.com/>.
20. The Parable of Two Travelers. Retrieved from: <http://www.parablesite.com/>.
21. The Ripple Effect. Retrieved from: <http://www.parablesite.com/>.
22. The Stone Cutter. Retrieved from: <http://www.parablesite.com/>.
23. The Water Bearer. Retrieved from: <http://www.parablesite.com/>.

UDC 811. 161. 1'373. 217(23)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209548>

**Nina NAGAITSEVA,**  
 orcid.org/000-0001-8188-8141  
 Candidate of Philological Sciences,  
 Professor at the Department of Humanities  
 of National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"  
 (Kharkiv, Ukraine) [kgn.fmo@gmail.com](mailto:kgn.fmo@gmail.com)

**Yuri ROMANOV,**  
 orcid.org/0000-0002-7819-3119  
 Candidate of Philological Sciences,  
 Associate Professor at the Department of Humanities  
 of National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"  
 (Kharkiv, Ukraine) [yu.aleks63@gmail.com](mailto:yu.aleks63@gmail.com)

## PRESENTATION OF SINGULARIA AND PLURALIA TANTUM NOUNS IN A COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

*This article considers singularia and pluralia tantum nouns; despite the absence of this topic in programs on teaching Russian as a foreign language (RFL), it must be acknowledged that singularia tantum nouns constitute a significant layer of vocabulary and are quite commonly used, and pluralia tantum nouns are closely linked to cultural discourse and cannot be painlessly excluded from lexical system of the Russian language. Although this phenomenon has been thoroughly studied in classical editions of Russian grammar, problems of category of number and in particular singularia and pluralia tantum nouns are still widely discussed by modern linguists (as is noted, complex subjects can be designated both as forms of singular and forms of plural, therefore the three groups of nouns can be found: pluralia tantum (a single object indicated by plural: *вопота*), a full-numbered paradigm (one object is indicated by singular: *ракушка*), and nouns with a paradigm fluctuation (one object is indicated by both singular and plural: *дверь / двери*); there is a dramatic rise in the use of plural forms of many abstract nouns (*пущ, продажа*) forming a crucial change in the development trend of Russian abstract noun number paradigms). We assume that in RFL teaching, it is important to follow the principles of step by step presentation of theoretical information on this topic (common singularia and pluralia tantum nouns, their grammatical properties, derivative characteristics; proper singularia and pluralia tantum nouns; synonymy, antonymy, and homonymy of singularia and pluralia tantum nouns; occasionalisms, etc.) to help students reach a higher level of Russian language proficiency.*

**Key words:** *singularia tantum, pluralia tantum, category of number, L2 learning and teaching, Russian as a foreign language.*

**Ніна НАГАЙЦЕВА,**  
 orcid.org/000-0001-8188-8141  
 кандидат філологічних наук, професор кафедри гуманітарних наук  
 Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»  
 (Харків, Україна) [kgn.fmo@gmail.com](mailto:kgn.fmo@gmail.com)

**Юрій РОМАНОВ,**  
 orcid.org/0000-0002-7819-3119  
 кандидат філологічних наук, доцент кафедри гуманітарних наук  
 Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»  
 (Харків, Україна) [yu.aleks63@gmail.com](mailto:yu.aleks63@gmail.com)

## ПРЕЗЕНТАЦІЯ ІМЕННИКІВ SINGULARIA ТА PLURALIA TANTUM У КУРСІ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

*У статті розглянуто іменники singularia та pluralia tantum. Не зважаючи на відсутність цієї теми у програмах викладання російської мови як іноземної (далі – РЯІ), треба визнати, що іменники singularia tantum становлять значний прошарок лексики та є доволі вживаними, а іменники pluralia tantum тісно пов'язані з культурологічним дискурсом і не можуть бути безболісно виключені з лексичної системи російської мови. Хоча цей феномен досить ретельно вивчався в класичних виданнях російської граматики, проблеми категорії*

числа та іменників *singularia tantum* та *pluralia tantum* зокрема продовжують широко обговорюватися сучасними лінгвістами. Наприклад, ідеться про те, що складні речі позначають як формами однини, так і формами множини, тому вирізняють три групи іменників: *pluralia tantum* (окремий предмет, позначений множиною: ворота); ті, що мають повну парадигму (один об'єкт позначається однією: ракушка), та іменники з коливанням парадигми (один об'єкт позначається як однією, так і множиною: дверь/двери). Зазначають, що відбувається різке зростання використання множинних форм багатьох абстрактних іменників (риск, продаж), що надзвичайно змінює тенденції розвитку парадигм числа абстрактних іменників у російській мові. Ми виходимо з того, що у викладанні РЯІ важливо дотримуватися принципів покрокової презентації теоретичної інформації за темою: загальні іменники *singularia* та *pluralia tantum*, їхні граматичні властивості, дериваційні характеристики; власні іменники *singularia* та *pluralia tantum*; синонімія, антонімія й омонімія іменників *singularia* та *pluralia tantum*; okazionalizmi тощо», що допомагає студентам підвищити рівень володіння російською мовою.

**Ключові слова:** *singularia tantum*, *pluralia tantum*, категорія числа, вивчення і викладання другої мови, російська мова як іноземна.

**Introduction.** No academic hours for *singularia tantum* and *pluralia tantum* nouns can be found in programs on RFL (Nagaitseva et al., 2014) due to the scarcity of total number of hours allotted for this discipline. However, humanities majors, graduate students, and RFL teachers who want to delve into the study of this phenomenon require an adequate response to their request, and they have every reason for this.

Firstly, *singularia tantum* nouns make up a significant layer of vocabulary in texts of different styles and demonstrate high frequency of use. *Pluralia tantum* nouns are closely connected with the cultural discourse and cannot be painlessly excluded from lexical system of the Russian language.

Secondly, when studying such nouns, their connection with etymology, idiomatic inclusions, and occasionalisms is normally tracked.

Thirdly, with their presentation, a comparative analysis of such phenomena in Russian and learners' native language / language of instruction can be made.

Fourthly, it is awareness of the importance of derivation that matters – with emphasis on most frequent affixes and their semantic specialization.

Fifthly, studying this phenomenon may significantly expand the vocabulary of learners.

Finally, formation of students' skills in correct reception and production of the above lexical units clearly indicates a higher level of Russian language proficiency.

**Review of literature.** *Singularia tantum* and *pluralia tantum* nouns are carefully examined in works on Russian grammar (Belousov et al., 2002; Shanskii, Tikhonov, 1987; Shvedova et al., 1980; Vinogradov et al., 1960; Vinogradov, 1972).

In Cambridge Reference Grammar of Russian, *pluralia tantum* nouns are defined as a small set of nouns that can occur only in the plural (*ножницы, штаны, сумки*). Historically, these are entities composed of paired parts. *Singularia tantum* nouns

naming masses, by virtue of their meaning, are not likely to be used in the plural. Still, a plural can be used to show that masses come in various types (the “sortal” plural) (*сотни белков, ферментов, жиров, сахаров*). Nouns naming abstract qualities or events, such as (*производительность, великодушие*) are naturally singular, but occur in the plural if the quality is manifested as different types (*превратности, способности*) (Timberlake, 2004).

Problems of category of number and in particular *singularia tantum* and *pluralia tantum* nouns are widely discussed in Russian linguistics.

*Pluralia tantum* nouns are defined as grammatical forms of plural with conflicting plural forms, collective meanings and mixed, plural and collective syntactic (Sobolev, 2005).

Objectively complex subjects can be designated both as forms of singular and forms of plural, therefore the three groups of nouns can be found: *pluralia tantum* (a single object indicated by plural: *ворота*), a full-numbered paradigm (one object is indicated by singular: *ракушка*), and nouns with a paradigm fluctuation (one object is indicated by both singular and plural: *дверь/двери*) (Liashevskaja, 2001).

There is a dramatic rise in the use of plural forms of many abstract nouns (*риск, продаж*) forming a crucial change in the development trend of Russian abstract noun number paradigms (Gorbov, 2014).

**The purpose of this study** is to consider the basic features of *singularia tantum* and *pluralia tantum* nouns to be presented to international learners when practical RFL teaching.

**Main body of the research.** Number, inflectional category of noun, reflects extra linguistic reality and denotes number of objects in opposition ranks of singular forms and plural forms. These forms are expressed morphologically (in a paradigm) and syntactically (by usage of coordinated forms of number). Meanings of number of nouns themselves are marked synthetically (by inflections, suffixes, alternations of consonants), analytically, and adherently. Nouns with

two correlative forms of number have main semantic opposition as follows: a single subject – not a single subject.

A large group of nouns has only one form of number (singular or plural) as they express uncountable objects. Nouns having only a singular form are called singularia tantum nouns. Nouns that appear in the plural form only are called pluralia tantum nouns. They are common nouns and proper nouns.

Properties of common singularia tantum nouns are as follows.

1. Common singularia tantum nouns can be divided (depending on what and how they express it) into 3 large groups: material nouns, collective nouns, and abstract notions.

2. Material nouns denote substances of uniform composition that can be measured but not counted. Among them there are such groups of words as chemical elements and compounds (*кислород, вода*), various materials, substances (*вата, нефть*), food products (*сало, мед*), plants (*чеснок, картофель*), medicines (*аспирин, йод*), medical concepts (*желчь, гной*), etc.

3. Collective nouns denote an indefinite set of objects as one indivisible whole. Among them are groups of objects (*мебель, обувь*), persons (*студенчество*), fauna (*зверье, воронье*), flora (*кустарник, шиповник*), etc.

4. Abstract notions denote properties and actions in an abstract way not allowing the idea of counting (*грусть, красота, бег, чтение*).

Grammatical properties of singularia tantum nouns are as follows.

1. All singularia tantum nouns denote objects in abstraction from their quantity.

2. They have only one form – singular.

3. They are not combined with quantitative numerals, but combined with indefinitely quantitative words (*горы мусора, мало воздуха, много горя*).

4. Material nouns and abstract notions in the form of Genitive Case with a quantitative meaning may have variability of inflections *-а/-я – -у/-ю* (*чашка чаю, куча хламу, много шума*). The same peculiarity is observed when such nouns are combined with prepositions *без, из, с, от, до* (*без сахара, с голоду, от испугу, не до жиру*). Frequent is also the loss of mobile vowels *о* and *е* (*огонь – огня, уголь – угля, пепел – пепла, кашель – кашля*).

5. In monosyllabic nouns of feminine and masculine gender ending with the consonant, the stress is transferred to flexion in the form of Prepositional Case (*кровь – в крови, глушь – в глуши, ад – в аду, рай – в раю*).

There are some possibilities for singularia tantum nouns to get the forms of plural.

1. Material nouns may take forms of plural when naming the species / varieties of substance (*сухие и десертные вина*), as well as large masses of substance (*вечные льды*).

2. Abstract notions take forms of plural when denoting specific manifestations of abstract qualities/processes (*маленькие радости, шумы в моторе*), as well as describing a sign of great intensity or duration (*колоссальные сдвиги, постоянные боли*).

3. A particularly striking result of rejection of organic singularity in favor of transition to object integrity breaking plurality is observed in occasional words occurred in fiction.

Gender markers of singularia tantum nouns: like other Russian nouns, singularia tantum nouns have traditional characteristics of gender (endings in Nominative Case): for masculine – hard and soft consonant (*бисер, алкоголь*); for feminine – *-а/-я* and soft consonant (*борьба, болтовня, зелень*); for neuter – *-о/-е / -ё* (*сено, пение, жильё*).

As for derivative characteristics of singularia tantum nouns, most of them are derived words which are formed either without any affixes or with the help of affixes. Non-derivative nouns are few in number, and meaning of singularity is a component of their lexical meaning.

Singularia tantum nouns are formed from nouns, adjectives, and verbs; they acquire corresponding integrating meanings due to suffixes.

Singularia tantum nouns with meanings of “scientific concept, doctrine, branch”, “institution”, “property, attribute”, “collective” (*материализм, биология, героизм, деканат, аспирантура, купечество*) are formed from nouns.

Singularia tantum nouns with meanings of “abstract qualities”, “concept, property”, “collective” (*близна, слепота, смелость, теплота, пьянство, сырье*) are formed from adjectives.

Singularia tantum nouns with meanings of “action, action in progress, its result”, “collective” (*дружба, развитие, уважение, бегство, еда, житье-бытье*) are formed from verbs.

Suffix singularia tantum nouns include:

1. Collective nouns of feminine gender with suffixes *-б-а, -в-а, -ия, -н-я, -ар-а, -ор-а, -ур-а, -от-а, -(н)иц-а* (*голытьба, листва, артиллерия, родня, мошкара, детвора, клиентура, пехота, конница*); of masculine gender with suffixes *-ник, -няк* (*ельник, березняк*), *-ат, -итет* (*секретариат, генералитет*) and with the meaning of complex composition (*лом, сор, бой, мусор*); of neuter gender with suffixes *-ств-о, -еств-о, -ьё* (*офицерство, человечество, гильё*).

2. Abstract notions of feminine gender with suffixes *-б-а, -от-а, -изн-а, -ин-а, -иц-а, -ащи-я, -н-я, -отн-я*



(*резьба, краснота, новизна, тишина, агитация, возня, беготня*), *-ость/-есть, -ность, -есть* (*близость, свежесть, сущность, успеваемость*); of neuter gender with suffixes *-ие/-ье, -ние/-нье, -тие/-тье, -ств-о, -еств-о, -овств-о* (*равнодушие, веселье, терпение, терпенье, открытие, шитье, соседство, мужество, хвастовство*); of masculine gender with suffixes *-изм, -аж* (*оптимизм, туризм, ажиотаж, инструктаж*).

Affixless singularia tantum nouns include:

1. Numerous nouns of masculine gender formed from prefixal and prefixless verbs (*разбег, обжиг, заплыв, отлов, бег, сев, лов, рост*).

2. Unproductive nouns derived from adjectives and verbs ending in soft consonant and *-а* (*дичь, лень, мощь, ширь, тишь, рвань, гниль, нажива, хандра, слава, мелюзга*).

3. Nouns of neuter gender with non-derivative stem (*горе, зло, добро, тепло*).

Prefix singularia tantum nouns are derived with suffixes of opposite meaning *не-, де-* (*неправда, невезение, демонтаж*) and with international morphemes (*биохимия, геофизика*).

Prefixal-suffixal singularia tantum nouns are formed from nouns with prefixes of *без-/бес-* and various suffixes with meaning of “absence of something” (*бессонница, бессилие, бездорожье*).

Properties of common pluralia tantum nouns are as follows.

1. Pluralia tantum nouns are not numerous.

2. There are groups of words based on a collective component with: proper collective meaning to denote “paired” / compound items (*ножницы, часы*), a plurality of something which forms a complex whole (*деньги, кудри, чары*); material collective meaning to denote substances, mass in the aggregate (*сливки, дрова*), the remains of something (*объедки, опилки*); abstract collective meaning to denote complex actions (*бега, побои*), lengths of time (*каникулы, сумерки*), space (*дебри*), rites (*именины, похороны*), games (*именины, похороны*).

Grammatical properties of pluralia tantum nouns are as follows.

1. Pluralia tantum nouns do not have any morphological forms of singular even as potential. Their singularity-plurality is expressed only syntactically.

2. Singular of collective pluralia tantum nouns is expressed in combination with numeral *один* (*одни очки, сутки*) and plural – with collective numerals (*двое очков, суток*) and indefinitely quantitative words (*несколько суток, много денег*).

3. Even more complicated is the expression of the above dichotomy in material pluralia tantum nouns (cf.: *хлопья – одна почка хлопьев – две пачки хлопьев*).

There is a difference in meanings of singularia and pluralia tantum nouns and cognate plural and singular nouns. Many singularia and pluralia tantum nouns, having a formal correlation with the corresponding nouns of plural and singular in the Old Russian language, partially or completely lost touch with them and should be considered independent lexical units. This phenomenon can be exemplified by added meaning of “much” (*долг – долги*), “sort” (*масло – масла*), “consistency” (*вес – весы*), “inconsistency” (*покой – покои*).

Like other lexical units, singularia and pluralia tantum nouns are characterized by synonymy, antonymy, and homonymy.

1. There are numerous archaisms among synonyms: purely lexical (*чело – лоб, ланиты – щеки*); lexical-word-building (*горе – горесть*); lexico-phonetic, dating back to Church Slavonicisms (*здравие, золото, серебро*).

2. Sometimes both synonyms are only singularia tantum nouns or only pluralia tantum nouns, and sometimes not (*младость – молодость; латы – доспехи, уста – губы*). Dimorphism of the old and the new is connected not only with genetic continuity, but also with the possibility of using it for semantic-stylistic purposes.

Proper singularia and pluralia tantum nouns can be characterized as follows.

1. These nouns are individual names of unique objects (*Харьков, Сумы, Одесса, Карпаты, Кавказ, Иванов, Наполеон*).

2. The inflection of foreign proper names does not always indicate the number (*Аппалачи, Миссисипи*).

3. Proper singularia tantum nouns which acquire the form of plural may denote: a group of people (*квартира Ивановых*); similarity transfer (*Мы все глядим в Наполеоны (Пушкин)*); author’s rejection of singularia tantum nouns’ inherent individuality in favor of depersonalizing plurality (*Он – ровесник всех поколений. Житель Прага, Берлинов, Гаван (Рождественский)*).

Occasional singularia and pluralia tantum nouns appear in the language thanks to creative search of outstanding writers. Their word-forming is quite traditional, but they are semantically creative, and this contributes to the conclusion that they are a living and productive layer of Russian vocabulary as a whole. There are different formants used in word formation of occasionalisms.

1. Singularia tantum nouns of feminine gender with suffixes *-н-я, -ость, -б-а*, soft consonant, and without suffixes in *-а/-я* (*скульпня, бегня, гульня, глыбастость, невовзвратность, душистость, ярь, рьянь, хмарь, нудь, крепь, влажь, жемь, ёжь, ясь, ниць, водь, весень, лиловь, сеятьба, сердитьба, леева, предгрозя*).

2. Singularia tantum nouns of neuter gender with suffixes *-ье, -ё, -ев-о* (*моление, шагание, изречье, дамеё, машинье, солдатье, людье, негритье, громадьё, ребятыё. гулево*).

3. Singularia tantum nouns formed by stem composition (*доброшершавость, мимолетность, дрыгоножество, людоедчество, шестиэтажье, криводушье*).

4. Pluralia tantum nouns (*лягания, пережёвы, невнятицы, мерехлюндии*).

There are occasional forms of plural of singularia tantum nouns (*льны, сирени, бронзы, хвои, хлебы, пыли, чаи, воздуха, золота, железа, тины, дымы, мяса, тьмы, пехоты, артиллерии, мраки, ясени, детства, осени, зовы, дружбы, любви, славы, дремы, чести, скуки, жары, топоты, багрянцы, прохлады, трепеты, лепеты, злобы, исступления, дерзновения, сияния, своеволия*) and occasional forms of singular of pluralia tantum nouns (*чернило, стих, будень, вила, пенат, деньга, руина, брызг, покой*).

There are deliberate mistakes in making forms (*рог–рожья, снег–снеги, чистописаниевремёсла*), word usage (*ждание, блещенье, окружие* instead of *ожидание, блеск, окружение*), agreement in gender (*хладный темень*), etc (Khairutdinova, 2019).

The above occasionalisms cannot be found in dictionaries, their lexical meaning is not very transparent, and their true brightness can be discovered only in context.

**Conclusions.** Thus, the above theoretical background on singularia and pluralia tantum nouns provides voluminous information about this phenomenon, namely about forms and meanings, word-building potential, possibilities of text harvesting etc.

Such knowledge gives RFL teacher a chance to find the best way of singularia and pluralia tantum presentation, to develop a necessary block of exercises, to provide texts saturated with singularia and pluralia tantum vocabulary (Nagaitseva et al., 2007), so that students can reach a higher level of Russian language proficiency.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Краткая русская грамматика / Белоусов В. Н. и др. ; под ред. Н. Ю. Шведовой и В. В. Лопатина. Москва, 2002. 726 с.
2. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. Москва : Высшая школа, 1972. 616 с.
3. Горбов А. А. Числовые парадигмы абстрактных существительных в русском языке XX века: тенденции развития и влияние английского языка. *Russian Linguistics*. 2014. Т. 38, № 1. С. 23–46.
4. Грамматика русского языка : в 2 т. Т.1. Фонетика и морфология / под. ред. В. В. Виноградова, Е. С. Истриной, С. Г. Бархударова. Москва : Изд-во АН СССР, 1960. 720 с.
5. Ляшевская О. Н. Сложные предметы и их части. *Russian Linguistics*. 2001. Т. 25, № 3. С. 285–313.
6. Число существительных: существительные Singularia и Pluralia tantum / Нагайцева Н. И. и др. ; под общ. ред. Н. И. Нагайцевой. Харьков : НТУ «ХПИ», 2007. 138 с.
7. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины III–IV уровней аккредитации / Нагайцева Н. И. и др. Харьков, 2014. 60 с.
8. Русская грамматика: в 2 т. Т.1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / под. ред. Н. Ю. Шведовой и др. Москва : Наука, 1980. 789 с.
9. Соболев А. Н. Славянские pluralia tantum. Проблема дефектной парадигмы. *Јужнословенски филолог*. 2005. LXI. С. 95–115.
10. Хайрутдинова Г. А. О креативном потенциале категории числа существительных (на материале анализа нестандартных грамматических форм). *Филология и культура*. 2019. № 3 (57). С. 92–97.
11. Шанский Н. М., Тихонов А. Н. Современный русский язык: в 3 ч. Ч. 2. Словообразование. Морфология. Москва : Просвещение, 1987. 256 с.
12. Timberlake A. A Reference Grammar of Russian. New York : Cambridge University Press, 2004. 503 p.

#### REFERENCES

1. Belousov, V. N., Kovtunova, I. I., Kruchinina, I. N. et al. (2002) *Kratkaia russkaia grammatika* [Short Russian grammar]. Moskva [In Russian].
2. Gorbov, A. A. (2014). *Chislovye paradigmy abstraktnykh sushchestvitelnykh v russkom iazyke XX veka: tendentsii razvitiia i vliianie angliiskogo iazyka*. [Number paradigms of abstract nouns in twentieth-century Russian: development trends and the influence of English]. *Russian Linguistics*. Vol. 38, No. 1, pp. 23–46 [In Russian].
3. Khairutdinova, G. A. (2019). *O kreativnom potentsiale kategorii chisla sushchestvitelnykh (na materiale analiza nestandartnykh grammaticheskikh form)* [On the nominal category of number creative potential (based on the analysis of non-standard grammatical forms)]. *Filologiya i kultura*. № 3(57), pp. 92–97 [In Russian].
4. Liashevskaja, O. N. (2001). *Slozhnye predmety i ikh chasti* [Complex subjects and their parts]. *Russian Linguistics*. Vol. 25, No 3, pp. 285–313 [In Russian].
5. Nagaitseva, N. I., Oleinik, S. P., Iasnitskaia, I. A. Kropotova, E. A., Romanov, Yu. A. (2007). *Chislo sushchestvitelnykh: Sushchestvitelnye Singularia i Pluralia tantum* [Number of nouns: Singularia and pluralia tantum nouns]. Kharkov : NTU “KhPI” [In Russian].

6. Nagaitseva, N. I., Snegurova, T. A., Cherniavskaia, S. N. et al. (2014). Programma po russkomu iazyku dlia studentov-inostrantsev osnovnykh fakultetov vysshikh uchebnykh zavedenii Ukrainy III–IV urovnei akkreditatsii [Program on the Russian language for international students of main faculties of higher educational institutions of Ukraine of III–IV levels of accreditation]. Kharkov [In Russian].
7. Shanskii, N. M., Tikhonov, A. N. (1987). Sovremennyi russkii iazyk: v 3 ch. Ch.2. Slovoobrazovane. Morfologiya [Modern Russian: in 3 parts. Part 2. Word formation. Morphology]. Moskva : Prosveshchenie [In Russian].
8. Shvedova, N. Yu. et al. (Eds.) (1980). Russkaia grammatika: v 2 t. T.1. Fonetika. Fonologiya. Udarenie. Intonatsiia. Slovoobrazovanie. Morfologiya [Russian grammar: in 2 volumes. Vol. 1. Phonetics. Phonology. Stress. Intonation. Word formation. Morphology]. Moskva : Nauka [In Russian].
9. Sobolev, A. N. (2005). Slavijskie pluralia tantum. Problema defektnoi paradigmy [Slavic pluralia tantum. Defective paradigm problem]. *Juzhnoslovenski filolog*. LXI, pp. 95–115 [In Russian].
10. Timberlake, A. A (2004). Reference Grammar of Russian. New York : Cambridge University Press.
11. Vinogradov, V. V. (1972). Russkii iazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove [The Russian language. Grammar doctrine of the word]. Moskva : Vysshaia shkola [In Russian].
12. Vinogradov, V. V., Istrina, E. S., Barkhudarov, S. G. (Eds.) (1960). Grammatika russkogo iazyka : v 2 t. T.1. Fonetika i morfologiya [Grammar of the Russian language: in 2 volumes. Vol. 1. Phonetics and morphology]. Moskva : Izd. AN SSSR [In Russian].

UDC 81'42:366

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209549>**Mariya NEVREVA,***orcid.org/0000-0001-9923-1041**Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor at Foreign Languages Department  
of Odessa National Polytechnic University  
(Odessa, Ukraine) m.n.nevrev@gmail.com***Galina DYACHENKO,***orcid.org/0000-0002-1657-1698**Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor at Foreign Languages Department  
of Odessa National Polytechnic University  
(Odessa, Ukraine) diachenko99@gmail.com***Tatyana SIROTENKO,***orcid.org/0000-0001-7320-3915**Senior Lecturer at Foreign Languages Department  
of Odessa National Polytechnic University  
(Odessa, Ukraine) vvsirotenko@gmail.com*

### LEXICAL FEATURES OF NOUN PREFIX MORPHEMES (ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH TECHNICAL DISCOURSE FIELDS “CHEMICAL ENGINEERING”, “AUTOMOTIVE ENGINEERING”, “ELECTRICAL ENGINEERING”)

*The article presents an attempt to describe the prefix morphemes attached to noun stems in terms of their lexical characteristics which allow them to be attributed to different stratification layers: common, general scientific and terminological ones. The material for the study are the text corpora of the English technical fields “Chemical Engineering”, “Automobile Industry”, “Electrical Engineering”, based on the articles from scientific journals corresponding to these specialties and published in the United Kingdom and the USA. A list of prefix morphemes (and their semantic characteristics) was created using morpheme classifications known in the linguistic literature, the morpheme-by-morpheme correspondence method, as well as the method of contextual analysis. Then all the prefixes were distributed about stratification layers. The procedure of distinguishing stratification layers is not particularly difficult with the units of common layer because they are used in everyday life and are understandable to all members of society, as well as the units of terminological layer that can easily be determined by experts in the technical fields of chemical engineering, automotive and electrical engineering. But for identification of the prefixes of general scientific layer the several methods have been applied. Except for semantics of prefixes their statistical features are described – frequency of usage and productivity. The number of prefixes is 29. The largest group of prefixes is formed by the lexemes-terms – 15 prefixes, total frequency of use – 1 563 units. As a whole there is the interdependence of the frequency and productivity in this layer. The second place in the number of prefixes is occupied by the general scientific layer – 7 units. However, total frequency of using lexemes with these prefix morphemes is significantly higher than the terms – 2 209, i.e. almost one and a half times more. The interdependence of the frequency of use and productivity in this layer is very clear. The third place is occupied by the units of common layer – 3 prefixes, total frequency – 1 006. In this layer, a strictly inversely proportional interdependence of frequency of usage and productivity is observed. A lexeme group is selected that can function not in one but in several stratification layers, they are only four but their total frequency is 2 699 morphemes.*

**Key words:** *meaning, productivity, statistics, stratification layer, text corpus, total frequency.*

**Марія НЕВРЕВА,***orcid.org/0000-0001-9923-1041**кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
Одеського національного політехнічного університету  
(Одеса, Україна) m.n.nevrev@gmail.com*

**Галина ДЯЧЕНКО,**

*orcid.org/0000-0002-1657-1698*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Одеського національного політехнічного університету

(Одеса, Україна) *diachenko99@gmail.com*

**Тетяна СИРОТЕНКО,**

*orcid.org/0000-0001-7320-3915*

старший викладач кафедри іноземних мов

Одеського національного політехнічного університету

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

## ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІМЕННИХ ПРЕФІКСАЛЬНИХ МОРФЕМ (НА МАТЕРІАЛІ ОБЛАСТЕЙ АНГЛІЙСЬКОГО ТЕХНІЧНОГО ДИСКУРСУ «ХІМІЧНЕ МАШИНОБУДУВАННЯ», «АВТОМОБІЛЕБУДУВАННЯ», «ЕЛЕКТРОТЕХНІКА»)

У статті подано спробу описати префіксні морфем, які приєднані до іменникових стебел, з погляду їх лексичних характеристик, що дозволяє віднести їх до різних стратифікаційних шарів: загальнонавчального, загальнонаукового та термінологічного. Матеріалом для дослідження є текстові корпуси англійських технічних галузей «Хімічне машинобудування», «Автомобілебудування», «Електротехніка», створені на основі статей із наукових журналів, котрі відповідають цим спеціальностям та опубліковані у Великобританії та США. Список префіксних морфем (та їх семантичні характеристики) був створений за допомогою класифікацій морфем, відомих у лінгвістичній літературі, методу морфемної розмітки, а також методу контекстуального аналізу. Потім усі префікси були розподілені за стратифікаційними шарами. Процедура розрізнення шарів стратифікації не є особливо складною з одиницями загальнонавчального шару, оскільки вони використовуються в повсякденному житті і зрозумілі всім членам суспільства, а також одиницям термінологічного шару, які легко визначаються фахівцями в технічних галузях хімічного машинобудування, автомобілебудування та електротехніки. Але для ідентифікації префіксів загальнонаукового шару застосовано кілька методів. За винятком семантики префіксів, описані їх статистичні особливості – частота використання та продуктивність. Загальна кількість префіксів – 29. Найбільшу групу префіксів утворюють лексеми-терміни – 15 префіксів, загальна частота використання – 1 563 одиниці. Загалом у цьому шарі є взаємозалежність частоти і продуктивності. Друге місце за кількістю префіксів займає загальнонауковий шар – 7 одиниць. Однак загальна частота використання лексеми з цими префіксними морфемами значно перевищує терміни – 2 209, тобто майже в півтора рази більше. Взаємозалежність частоти використання та продуктивності в цьому шарі дуже чітка. Третє місце займають одиниці загальнонавчального шару – 3 префікси, загальна частота – 1 006. У цьому шарі спостерігається суворо обернено пропорційна взаємозалежність частоти використання та продуктивності. Відібрана група лексем, які можуть функціонувати не в одному, а в декількох стратифікаційних шарах, їх усього чотири, але їх загальна частота становить 2 699 морфем.

**Ключові слова:** загальна частота, значення, продуктивність, статистика, стратифікаційний шар, текстовий корпус.

**Analysis of Publications and Problem Statement.** Modern studies devoted to various parts of speech and reflected in dissertations almost traditionally include morphemic analysis as a component which is intended to complete the full description of a grammatical object analyzed (Ivanova, Donchenko, 2012; Martemianova, 2011; Scherbakova, 2005). Therefore, this type of analysis can be considered a “conventional wisdom”.

It wouldn't seem that anything new can be said about the word-formation typology of the word. However from the point of view of the authors of this article the issue of morphemic components of the word has not been exhausted yet. For example, there is a characteristic of morphemes that is not taken into account in the above-mentioned dissertations. It concerns

the lexical meaning of a morpheme from the point of view of its reference to a particular stratification layer – common, general scientific or terminological – in accordance with its (morpheme) semantics.

Why the researchers of the young generation of scientists haven't focused on the lexical-semantic meanings of a particular morpheme. One of the reasons that can be mentioned was the assurance that the base style-distinguishing criterion which had to be taken into account when considering text units are the statistical parameters – frequency of usage, quantity, etc. (Арнольд, 2004). Therefore other features of word-forming units were not given the sufficient attention.

**The goal of the study.** The given article is an attempt to compensate for this gap in the research of

the noun word-formation typology. It describes one of the word-formation units, namely, noun prefix morphemes, in terms of their lexical characteristics which allow them to be attributed to different stratification layers: common, general scientific and terminological. So a stratification classification of noun prefix morphemes is presented here.

The material for the study were the electronic text corpora of the English technical specialties – Chemical Engineering (CE), Automotive Engineering (AE), Electrical Engineering (EE) – based on the articles from scientific journals published in the UK and the USA: “Chemical Engineering” – Chemical Engineering Progress, Chemical and Process Engineering; “Automotive Engineering” – Automobile Engineering, Auto Industry; “Electrical Engineering” – IEEE Transactions on Power Apparatus and Systems, Proceedings of the Institution of Electrical Engineers.

**Methodology.** The first task that needed to be solved was the creation of the prefixal morphemes inventory. To do this the following steps were taken.

Firstly, the selection of prefixal morphemes was carried out on the basis of specific characteristics of prefixes, namely: derived words in their lexical meanings practically do not differ from underlying ones, i.e. the lexical meaning of the noun stem remains mainly in the derived word, and the prefix only clarifies the noun stem (for example, *load – overload*); and also the fact that prefixes do not possess a transposing function and cannot form nouns from other parts of speech is taken into account. Therefore, we consider prefix nouns formed by attaching a prefix exclusively to a noun stem.

Secondly, due to the fact that one of the most time-consuming and responsible tasks of the described study was the task of determining the semantic meanings of prefix morphemes, which later formed the lexical classification of prefixes, several sources that represent the semantics of prefixes in linguistic literature were used:

1) semantic classification of morphemes in the work by M.D. Stepanova, V.F. (1968), Novodranova, N.V. (2008), Amosova (1956). However, her classification cannot be considered exhaustive for our article. In addition, since, as indicated above, the purpose of the article is to describe not semantic, but lexical meanings of morphemes, the classification of N. V. Amosova was used in the article only as an indirect source;

2) the list of morphemes by H. Marchand (1960), which was used as a base in some studies (Nevreva et al., 2017);

3) the interlinear glossing method, and specifically, the morpheme-by-morpheme correspondence

method, which is considered in rule № 2 of the Leipzig Glossing Rules (Leipzig Glossing Rules) where each word form is divided into morphemes, and each morpheme is provided with translation. Currently most international linguistic publications use this particular technique;

4) some sources presented in Internet (English prefixes; Latin prefixes). In addition, any semantic meaning of the prefix functioning in the text corpora was checked with the help of the contextual method.

Thirdly, several methods were implemented in forming the stratification layers since this procedure requires a certain technique. The selection of common and terminological units is not particularly difficult because in the first case these are units that are typical for daily usage and are understandable to all members of society, and in the second case these are units of term systems that are easily indicated by experts in the technical fields of chemical engineering, automotive engineering and electrical engineering. However the units of the general scientific layer that occupy an intermediate place are difficult to determine. To do this the comparison of the lexis of the text corpora under consideration and distinguishing the common lexical units was carried out. As a result of such a procedure the words related to fundamental sciences – physics, mathematics, chemistry which most modern branches of science and technology were branched off at the time as well as the words common to these technical specialties and found in the text corpora with almost the same frequency were included into general scientific layer.

Fourthly, it is known that statistical methods are also often used in the process of distinguishing the stratification layers, especially one of them – the method of rank correlation. In this case, usually some dictionary source that is not related to the object described in the article is taken for comparison. In linguistics the role of such kind of source the frequency general literary dictionary by Thorndike and Lorge (Thorndike, Lorge, 1968) plays. For example, the units of the most problematic general scientific layer are compared by the formula  $r_s = 1 - 6 \sum d^2 / N(N^2 - 1)$  with the same units included in the Thorndike and Lorge dictionary, and if the difference in the ranks is small, then the word is included in the common lexical layer, and if it is significant, then it is referred to the general scientific layer.

However the authors of the given paper have come to the conclusions that, although such a comparative procedure would be an additional advantage in forming the lexical layers, it should be rejected due to the fact that Thorndike-Lorge Dictionary was formed in the middle of the last century and, of course, contains a lot of outdated information. But other sources of

such level and contents do not exist in linguistics nowadays.

Finally, in order to determine the most correct lexical variants of prefixal morphemes, contextual conditions of prefix noun usage in the mentioned text corpora were taken into account.

**The research material description.** So nouns including prefixal morphemes were extracted from the text corpora “Chemical Engineering” (CE), “Automotive Engineering” (AE), “Electrical Engineering” (EE). Here are some statistical characteristics of prefixes. The total number of prefixes is 29 units, i.e. almost half of prefixes existing in the English language (according to the classification by G. Marchand. It was determined that about eight percent of nouns in the studied text corpora were formed using prefixal morphemes. The table below shows the quantitative data on prefixes.

Table 1

Text corpus	Quantity		
	Prefixes	Productivity	Frequency of occurrence
Chemical Engineering	26	79	4328
Automotive Engineering	28	81	3922
Electrical Engineering	24	66	2835

The table shows that the values that indicate the number of prefixal morphemes, the frequency of their occurrence as well as their productivity (the number of different nouns used with these prefixes) in the text corpora CE and AE are very close and quite high but in EE corpus these values are significantly lower.

The list of the noun prefix morphemes found in the text corpora CE, AE and EE and common for them is as follows (the list is presented in decreasing order of frequency; in addition to the frequency of usage a statistical characteristic of productivity is also given): *co- / com- / con-* (F = 1491, 40 lexemes), *re-* (F = 1014, 27 lexemes), *auto-* (F = 627, 3 lexemes), *trans-* (F = 591, 6 lexemes), *sur-* (F = 566, 3), *di-/dia-* (F = 555, 8), *dis-* ((F = 304, 7), *over-* (F=259, 7), *sub-* (F=249, 3), *ac-/ad-* (F=193), *inter-* (F = 186, 14 lexemes), *out-* (F = 152, 3 lexemes), *ex-* (F=150, lexeme), *in-* (F=150, 4), *poly-* (F=97, 5) *under* (F = 85, 3), *micro-* (F = 73, 3), *pro-* (F = 72, 4 lexemes), *hydro-* (F = 57, 3), *pre-* (F = 52, 12), *anti-* (F = 42, 2 lexemes), *semi-* (F = 39, 1), *counter-* (F = 38, 1 lexeme), *non-* ((F = 38, 2), *ultra-* (F = 38, 2), *aero-* (F = 24, 2), *thermo-* (F = 23, 1), *super-* (F = 19, 1), *uni-* (F = 16, 1 lexeme).

The entire inventory of prefixal morphemes was distributed across three lexical layers in accordance with the principles described above.

The first group contains prefixal morphemes which give terminological meaning to the noun stems when joining them. This is the largest group of prefixes, it contains more than half of prefixal morphemes of the list – 15 units, and the total frequency of occurrence is 1 563. In addition to the quantitative data the relevant examples are provided. Prefixal morphemes are presented in decreasing order of frequency: *trans-*, (*transformer, transposition*) (F= 591, 6 lexemes), *sub-* (*substream, substation*) (F= 249, 3 lexemes), *ex-* (*exchanger*) (F=150, 1 lexeme), *poly-* (*polypropylene, polyamide, polyester*) (F= 97, 5), *under-* (*undervoltage, underload*) (F=85, 3 lexemes), *micro-* (*micrometer, microfiber*) (F=73, 3), *hydro-* (*hydrocarbon*) (F= 57, 3), *anti-* (*antifreeze*) (F = 42, 2), *semi-* (*semiconductor*) (F=39, 1), *counter-* (*countercurrent*) (F=38, 1), *non-* (*noncondensables, nontransposition, nonalignment*) (F= 38, 2 lexemes), *ultra-* (*ultrafiltration*) (F=38, 2), *aero-* (*aerospace*) (F=24, 2), *thermo-* (*thermocouple*) (F= 23, 1), *super-* (*superferrite*) (F=19, 1).

From the above terminological prefixes it follows that the quantitative characteristics of frequency and productivity in the terminological layer are not always interdependent, and, basically, the overall picture of these two characteristics is rather chaotic. For example, one can observe how the prefix *ex-* with a significant frequency (F = 150) joins only one lexeme, forming the term *exchanger*, and the prefix *non-* with a much more modest frequency F = 38 – to two lexemes. However, this single fact can be considered an exception, and in general the list demonstrates that the values of frequency of usage and productivity have a very stable tendency to be dependent on each other.

If to observe how these prefixal morphemes are distributed among different text corpora the result will be as follows. The largest number of prefixes was found in the texts of the specialty “Electrical Engineering” – eight prefixal morphemes: *trans-*, *sub-*, *under-*, *semi-*, *counter-*, *non-*, *ultra-*, *thermo-*; the second one in terms of the number of different prefixes is “Chemical Engineering” – seven prefixal units *ex-*, *poly-hydro-*, *super-*, (*thermo-*), (*ultra-*), (*non-*). The three prefixes *non-*, *thermo-*, and *ultra-* are used both in texts on chemical engineering and in electrical engineering. The text corpus “Automotive Engineering” has only three prefixes *anti-*, *aero-*, *micro-*. The presence of three identical prefixes in such specialties that are different in their scientific and technical subjects can be explained by only one thing – there is a single section both in electrical engineering and in

chemical engineering that can be considered common to some degree. In electrical engineering, it is operation of conductors, semiconductors, dielectrics and their chemical composition, and in chemical engineering, of course, the chemical component of these devices.

The second, less numerous group contains prefixal morphemes that express general scientific notions and are included in this stratification layer. Their inventory is as follows: *re-* (*restart, recycle, repair, recovery*) (F=1014, 27 lexemes), *sur-* (*surface*) (F= 566, 3), *sub-* (*substation*) (F=249, 3 lexemes), *out-* (*outlet, output*) (F=152, 3), *in-* (*inlet, input*) (F=150, 4), *pro-* (*proportion*) (F = 72, 4), *uni-* (*uniform*) (F=16, 1). The quantitative characteristics of this group of prefixes are – seven units, i.e. almost two times less compared to the previous group of terms. Besides, although the number of different prefixes in the general scientific lexical layer is two times less, the frequency of occurrence of the prefixes of this layer is 2 209 units, i.e. almost one and a half times more than the terms. In addition, the productivity of the prefix having the highest frequency is much higher than the productivity of the most frequent prefixal morphemes of the terminological lexical layer even in relative values. The interdependence between frequency of usage and productivity can be observed very clearly in general scientific prefixes, and productivity tends to smooth gradual decrease with decreasing the frequency.

The distribution of these prefixal morphemes across the text corpora is as follows. The prefixes *re-*, *sur-*, *out-*, *in-* are found in the texts of all three technical areas. The *pro-* and *sub-* prefixes are found in the texts on chemical engineering and electrical engineering specialties and this fact again indicates the presence of related subject sections of these two areas of knowledge. The prefix *uni-* is attached to the noun stems only in “Automotive Engineering”.

The prefixes that when attached to the noun stems form lexemes referred to the common lexical layer are three units with the total frequency value of 1006: *auto-* (*automobile, autoservice*) (F = 627, 3 lexemes), *ac-/ad-* (*account, advantage*) (F = 193, 7 lexemes), *inter-* (*Internet, interface*) (F = 186, 14 lexemes). Here one can observe a strict inversely proportional dependence between frequency and productivity, i.e. the lower the frequency of noun usage with a certain prefix the higher its productivity. Distribution in text corpora: prefixes *ac-* *ad-* and *inter-* are used with nouns in all three corpora; prefix *auto-* exclusively in the AE corpus.

There is one more remark on the semantics of prefixal morphemes *auto-* and *inter-*. At the beginning of their emergence in the scientific literature

the nouns that these prefixes formed were considered exclusively terms. In the process of development of science and technology, objects that reflected these terms gradually became more public and commonly used, so the words lost their terminological specificity. Nowadays, when they have entered everyday life and any member of society knows about the Internet or has a car, the prefixes *inter-* and *auto-* are common, in extreme cases have general scientific character.

Then when considering examples for the *ac-/ad-* prefix, it may seem that the word *account* by its semantic features may well be introduced into the general scientific stratification layer. However in all three text corpora this word functioned exclusively as the part of the phrase *take into account*. This explains its presence in the common lexical layer.

Prefixal morphemes which appear in several lexical layers were identified into a separate group. Their number is four morphemes, the total frequency is 2699. The prefix *co-/com-/con-* can join both commonly used nouns (*co-author*, F = 290, 4) and general scientific ones (F = 1291, 26 lexemes) (*compound, coefficient, concept*). The prefix *dis-* joining the term forms the term (*discharge*, F = 201, 5 lexemes), and joining the commonly used word (*disadvantage*) (F = 103, 2 lexemes) enters the common lexical layer. The prefix *over-* is a unit of both the terminological lexical layer (*overlap, overvoltage*) (F = 202, 5 lexemes) and the general scientific lexical layer (*oversize*, F = 57, 2 lexemes). The prefix *di-/dia-* is attached to both the nouns of the general scientific layer (*diameter*, F = 78, 1) and the terms (*dielectric, dioxide*, F = 477, 7 lexemes).

**Conclusions.** So based on the foregoing we can draw the following conclusions.

1. The total number of prefixal morphemes that are found in the considered text corpora in the technical fields is 29 units. Their number and frequency of occurrence in the three text corpora are not similar. In the texts “Chemical Engineering” and “Automotive Engineering” these statistical parameters practically coincide, and in the ones of specialty “Electrical Engineering” their quantitative values are much smaller.

2. The prefixal morphemes joining noun stems can form prefix nouns that have the following lexical meanings: common, general scientific and terminological.

3. The largest group of prefixes is made up of morphemes which form lexemes-terms when joining the noun stems – 15 prefixes, the total frequency of usage is 1 563. Such an important characteristic as the interdependence of the frequency of usage and productivity as a whole is maintained in the list of terminological lexemes.



4. The second place as to the number of prefixes is occupied by the general scientific lexical layer – 7 units. However, the total frequency of occurrence of lexemes with these prefixal morphemes is significantly higher than that of the terms – 2 209, i.e. almost one and a half times more. The interdependence of the frequency of usage and productivity in this layer can be observed very clearly.

5. The third last place is occupied by the common lexical layer – 3 prefixes, the total frequency is 1 006.

In this layer a strict inversely proportional dependence of the frequency of usage on productivity is observed.

6. A group of lexemes that can function not in a single but in several stratification layers was selected, these types of prefixes are only four but their total frequency is quite high – 2 699.

In the future, it is supposed to carry out appropriate studies on the material of suffixal and root morphemes joining the noun stems and found in various technical areas of scientific and technical discourse.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. Учебник для вузов. Москва : Флинта: Наука, 2004. 6-е изд. 384 с.
2. Новодранова В. Ф. Именное словообразование в латинском языке и его отражение в терминологии *Laterculi vecum Latinarum et terminorum*. Рос. АН: Институт языкознания. МГМСУ. Москва : Языки славянских культур, 2008. 328 с.
3. Amosova N. N. Etymological basis of the English vocabulary. Moscow : Science, Publishing house “Literature in foreign languages”, 1956. 218 p.
4. Ivanova D. N., Donchenko E. N. Word-formation models of the English language. *Scientific Potential of the World: thesis of VIII International Scientific and Practical Conference. Sophia*, 2012. v. 6. URL: [http://www.rusnauka.com/27\\_NPM\\_2012/Philologia/3\\_116872.doc.htm](http://www.rusnauka.com/27_NPM_2012/Philologia/3_116872.doc.htm) (date of appeal 17.02.2018).
5. Nevreva M. N., Shapa L. N., Tsinovaya M. V. Semantic and statistical features of the prefix morphemes of nouns and their interaction in the texts of scientific discourse (on the basis of the English sublanguages “Chemical Engineering”, “Automobile Engineering”, “Electrical Engineering”). *Науковий часопис*. Київ : Національний лінгвістичний університет ім. М. П. Драгоманова. 2017. № 16, P. 165–176.
6. Marchand H. The categories and types of present-day English word-formation. Wiesbaden, 1960. 375 p.
7. Martemianova M. A. Formation features of modern scientific technical terminological systems (on the basis of nanotechnology terms) : dis. Abstract ... for the Candidate of Philological Sciences degree work : 10.02.04. Izhevsk, 2011. 22 p.
8. Rogachyova N. V. Morphemic structure of nouns in the texts of different functional styles (on the material of the English language) : dis. Abstract ... for the Candidate of Philological Sciences degree work : 10.02.04. Kyiv, 2000. 25 p.
9. Scherbakova O. V. Structural-semantic and etymological characteristics of the word-formation field of the nouns- neologisms in the modern English language : dis. Abstract ... for the Candidate of Philological Sciences degree work : 10.02.04. Rostov-na-Donu, 2005. 27 p.
10. Stepanova M. D. About the place of word-formation in language system. *Units of different levels of Grammar structure of the language and their interaction*. Moscow : Science, 1968. P. 23–40.
11. English prefixes. Most popular English prefixes: Available online at: <http://www.correctenglish.ru/theory/writing/prefixes/>.
12. Latin prefixes and their meanings. URL: [http://www.latinpro.info/latin\\_grammaticae\\_prefix.php](http://www.latinpro.info/latin_grammaticae_prefix.php) (Accessed 14.10.2016).
13. Leipzig Glossing Rules. URL: <https://www.eva.mpg.de/lingua/pdf/Glossing-Rules.pdf> (Accessed 14.10.2016).
14. Thorndike E., Lorge J. The Teacher’s Word Book of 30 000 words. New York: Columbia University Teacher’s college press, 1968. 274 p.

#### REFERENCES

1. Arnold I. V. (2004). *Stilistika. Sovremennyy angliyskiy yazyk. Uchebnik dlya vuzov* [Stylistics. Modern English. Textbook for HEI]. Moscow : Flinta: Nauka, 6-e izd. 384 s. [in Russian]
2. Novodranova V. F. *Imennoe slovoobrazovanie v latinskom yazyke i ego otrazhenie v terminologii. Laterculi vecum Latinarum et terminorum* [Noun word-formation in Latin and its reflection in terminology]. Ros. AN: Institut yazykoznaniya. MGMSU. Moskva: Yazyki slavyanskikh kultur, 2008. 328 s. [In Russian]
3. Amosova N. N. Etymological basis of the English vocabulary. Moscow: Science, Publishing house “Literature in foreign languages”, 1956. 218 p.
4. Ivanova D. N., Donchenko E. N. Word-formation models of the English language. *Scientific Potential of the World: thesis of VIII International Scientific and Practical Conference. Sophia*, 2012. v.6. URL: [http://www.rusnauka.com/27\\_NPM\\_2012/Philologia/3\\_116872.doc.htm](http://www.rusnauka.com/27_NPM_2012/Philologia/3_116872.doc.htm) (Accessed 17.02.2018).
5. Marchand H. The categories and types of present-day English word-formation. Wiesbaden, 1960. 375 p.
6. Martemianova M. A. Formation features of modern scientific technical terminological systems (on the basis of nanotechnology terms) : dis. Abstract ... for the Candidate of Philological Sciences degree work : 10.02.04. Izhevsk, 2011. 22 p.
7. Nevreva M. N., Shapa L. N., Tsinovaya M. V. Semantic and statistical features of the prefix morphemes of nouns and their interaction in the texts of scientific discourse (on the basis of the English sublanguages “Chemical Engineering”,

“Automobile Engineering”, “Electrical Engineering”). *Naukoviy chasopis*. Kiïv : Natsionalniy lingvistichniy universitet im. Dragomanova. 2017. № 16. P. 165–176.

8. Rogachyova N. V. Morphemic structure of nouns in the texts of different functional styles (on the material of the English language) : dis. Abstract ... for the Candidate of Philological Sciences degree work : 10.02.04. Kyiv, 2000. 25 p.

9. Scherbakova O. V. Structural-semantic and etymological characteristics of the word-formation field of the nouns-neologisms in the modern English language : dis. Abstract ... for the Candidate of Philological Sciences degree work : 10.02.04. Rostov-na-Donu, 2005. 27 p.

10. Stepanova M. D. About the place of word-formation in language system. *Units of different levels of Grammar structure of the language and their interaction*. Moscow : Science, 1968. P. 23–40.

11. English prefixes. Most popular English prefixes: Available online at: <http://www.correctenglish.ru/theory/writing/prefixes/>.

12. Latin prefixes and their meanings. URL: [http://www.latinpro.info/latin\\_grammaticae\\_prefix.php](http://www.latinpro.info/latin_grammaticae_prefix.php) (Accessed 14.10.2016).

13. Leipzig Glossing Rules. URL: <https://www.eva.mpg.de/lingua/pdf/Glossing-Rules.pdf> (Accessed 14.10.2016).

14. Thorndike E., Lorge J. *The Teacher's Word Book of 30 000 words*. New York: Columbia University Teacher's college press, 1968. 274 p.

**Виолетта НЕЧИПОРЕНКО,**

*orcid.org/0000-0002-2429-9487*

кандидат филологических наук, доцент,

доцент кафедры иностранной филологии и перевода

Винницкого торгово-экономического института

Киевского национального торгово-экономического университета

(Винница, Украина) *violavuk@gmail.com*

## ЛИНГВАЛЬНЫЕ И ВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ

В статье изучаются вопросы, связанные с эмоциональным воздействием особого типа социальной информации – социальной некоммерческой рекламы. Несмотря на кажущееся постоянство, социальная информация и пути ее распространения не остаются неизменными. Реклама давно вышла за границы маркетинга и представляет собой лингвокультурный феномен, нуждающийся в глубоком всестороннем осмыслении. Реклама является важнейшим элементом массовой культуры, активно проникающим в жизнь каждого человека и оказывающим существенное влияние на индивидуальное сознание. Таким образом, дискурс современной рекламы представляет не только коммерческую информацию об определенных товарах и услугах, но и данные о социальных нормах, традициях, идеалах, ценностях и стереотипах. Цель данной статьи – выявление и анализ лингвокультурологических особенностей англоязычной социальной рекламы, специфики содержащейся в ней имплицитной информации и способов ее экспликации. Поставленная цель предполагает решение следующих задач: 1) охарактеризовать способ воздействия, используемый в социальной рекламе; 2) изучить характер влияния рекламы в рамках оппозиции (манипулятивный/неманипулятивный); 3) определить источники импликаций социальных реклам; 4) охарактеризовать языковые средства создания эффекта эмоционального воздействия. Одной из специфических особенностей рекламного дискурса является синтез элементов разных знаковых систем. Цветовые решения и изобразительные элементы, выступая компонентами визуального переубеждения адресата, осуществляют психологическое влияние, являются маркерами ассоциативной информации, так как связь между цветом, объектом и окружающим миром закреплена в людях на подсознательном уровне. Все анализируемые нами рекламные тексты содержат визуальные элементы (рисунки, фотографии), степень воздействия которых не уступает по значимости языковым знакам. Воздействие на эмоциональную сферу основывается на эксплуатации в рекламе таких эмоций, как страх, отвращение, удивление, гнев, самоутверждение, нежность, и таких инстинктов, как инстинкт возбуждения, антипатии, любопытства, агрессии, самоуничтожения, родительский инстинкт, а также размножения, стадности, накопления и некоторых других.

**Ключевые слова:** социальная реклама, рекламный дискурс, имплицитная информация, эмоциональное воздействие.

**Виолетта НЕЧИПОРЕНКО,**

*orcid.org/0000-0002-2429-9487*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземної філології та перекладу

Вінницького торговельно-економічного інституту

Київського національного торгово-економічного університету

(Вінниця, Україна) *violavuk@gmail.com*

## ЛИНГВАЛЬНІ ТА ВІЗУАЛЬНІ ЗАСОБИ ВПЛИВУ В АНГЛІЙСЬКОМОВНОМУ РЕКЛАМНОМУ ДИСКУРСІ

Стаття досліджує питання, пов'язані з емоційним впливом на реципієнта особливого типу соціальної інформації – соціальної некомерційної реклами. Незважаючи на вдавнуну сталість, соціальна інформація і шляхи її розповсюдження не залишаються незмінними. Реклама давно вийшла за межі маркетингу і являє собою лингвокультурний феномен, котрий потребує глибокого і всебічного осмислення. Реклама є важливим елементом масової культури, який активно проникає в життя кожної людини й суттєво впливає на індивідуальну свідомість. Отже, дискурс сучасної реклами містить не тільки комерційну інформацію про певні товари й послуги, а й дані про соціальні норми, традиції, ідеали, цінності і стереотипи. Мета рецензованої статті – виявити і проаналізувати лингвокультурологічні особливості англійськомовної соціальної реклами, специфіку імпліцитної інформації, котра в ній міститься, та засоби її експлікації. Зазначена мета передбачає розв'язання таких

завдань: 1) схарактеризувати засіб впливу, який використовує соціальна реклама; 2) дослідити характер впливу реклами в межах опозиції (маніпулятивний/не маніпулятивний); 3) визначити джерела імплікації соціальних реклам; 4) схарактеризувати мовні засоби створення ефекту емоційного впливу. Однією зі специфічних особливостей рекламного дискурсу є синтез елементів різних знакових систем. Колірні рішення й зображувальні елементи, які є компонентами візуального переконання адресата, чинять психологічний вплив, є маркерами асоціативної інформації, оскільки зв'язок між кольором, об'єктом і навколишнім світом закріплені у людей на підсвідомому рівні. Усі проаналізовані рекламні тексти містять візуальні елементи (малюнки, світлини), ступінь впливу яких не поступається мовним знакам. Вплив на емоційну сферу ґрунтується на експлуатації в рекламі таких емоцій, як страх, відраза, подив, гнів, самоприниження, ніжність, і таких інстинктів, як інстинкт збудження, антипатії, цікавості, агресії, самознищення, батьківський інстинкт, розмноження та деяких інших.

**Ключові слова:** соціальна реклама, рекламний дискурс, імпліцитна інформація, емоційний вплив.

**Violetta NECHYPORENKO,**  
orcid.org/0000-0002-2429-9487

Candidate of Philological Science, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Foreign Philology and Translation  
of Vinnytsia Institute of Trade and Economics  
of Kyiv National University of Trade and Economics  
(Vinnytsia, Ukraine) violavuk@gmail.com

## LINGUAL AND VISUAL MEANS OF IMPACT IN ENGLISH-LANGUAGE ADVERTISING DISCOURSE

*The article examines issues connected with emotional impact which is made by the specific type of social information – social issue uncommercial ads. Despite apparent constancy, social information and ways of its distribution do not remain unchanged. Advertising has gone beyond marketing and represents lingua-cultural phenomenon, which needs in-depth understanding. Advertising is an important element of mass culture that actively penetrates anyone's life and seriously influences individual consciousness. Then modern advertising discourse represents not only commercial information about specific products or services, but also data connected with social norms, traditions, ideals, values and stereotypes. The aim of the work is to identify and analyze the linguistic and culturological details of the English-language social issue advertising, the characteristic features of implicit information and methods of its explication. The announced aim presumes the solving of the following tasks: 1) to characterize the method of influence used in the social advertisement; 2) to study the nature of advertising impact in the frame of opposition manipulative / non-manipulative; 3) to define the sourced for social advertising implication; 4) to characterize language means of building the effect of emotional contagion. One of the specific features of advertising discourse is synthesis of different sign systems elements.*

*Color schemes and graphic elements used as components of visual persuasion make psychological influence and function as associative information markers because interrelation between the specific color, the definite object and the surroundings is fixed on a subconscious level. The advertising text analyzed in this article contain visual elements (pictures, photos). Their influential power is equal to the power of verbal signs. The influence on emotional sphere is based on exploitation in the advertising message such emotions as fear, disgust, astonishment, anger, self-affirmation, tenderness, and such instincts as instinct of excitement, aggression, self-depreciation, antipathy instinct, breeding instinct, curiosity instinct, parental instinct, herding instinct and others.*

**Key words:** social advertising, advertising discourse, implicit information, emotional impact.

**Постановка проблеми.** Всі збільшувачі потоки інформації, оточуючі сучасного людину і впливаючі на його життя, не могли не привертати увагу фахівців з різних сфер знання: теорії комунікації, психології, соціології, філософії, лінгвістики, інформаційних технологій і багатьох інших. Соціальна інформація, в широкому сенсі, представляє собою всю сукупність знакових повідомлень, створених людиною. Її обсяг постійно збільшується, передається від покоління до покоління. Але, незважаючи на з'ясування постійності, соціальна інформація і шляхи її поширення не залишаються незмінними. Розглядаючи інформаційні потоки з точки зору журналістики,

В. І. Чердніченко відзначає, що вони представляють собою циркулююче в заданий момент часу по каналах масових і міжособистісних комунікацій неопределенне множинство адресних і безадресних повідомлень, отримуючі властивості суспільної значимості, викликаючі визначене психологічне, ідеологічне або інше вплив на масове свідомість (Чердніченко, 2015: 87). Серед багатьох згаданих повідомлень можна виділити особливий пласт – рекламні тексти. Як відзначає В. В. Ученнова, реклама «заняла міцне місце в глобальних інформаційних процесах, а кожен новий крок в утвердженні йдучої на зміну передшляхуючій інформаційної цивілізації

с неизбежностью приводит также и к экспансии рекламных текстов» (Учёнова, 2012: 23). Аналитики отмечают, что среднестатистический городской житель ежедневно подвергается воздействию порядка 5 000 рекламных объявлений, что, безусловно, свидетельствует о том, что реклама давно вышла за границы маркетинга и представляет собой лингвокультурный феномен, нуждающийся в глубоком всестороннем осмыслении.

**Анализ исследований.** Настоящее современное общество невозможно представить без рекламного фона. Реклама является важнейшим элементом массовой культуры, активно проникающим в жизнь каждого человека и оказывающим существенное влияние на индивидуальное сознание. Таким образом, дискурс современной рекламы представляет не только коммерческую информацию об определенных товарах и услугах, но и данные о социальных нормах, традициях, идеалах, ценностях и стереотипах. Отметим, что в рекламоведении зафиксированы три основных направления, каждое из которых входит в разные сферы социальных коммуникаций: коммерческое (исторически первичное), политическое и социальное (Кара-Мурза, 2015: 92). Социальная психология определяет рекламную деятельность как, прежде всего, общение и взаимодействие, как непосредственное, так и опосредствованное, один из видов активности людей и одновременно – сильнейший психологический регулятор социальных отношений между ними (Лебедев-Любимов, 2002: 13). Внимание исследователей сосредоточено на изучении технологий, способных убедить потребителя не только купить новый товар или воспользоваться услугой, но и изменить привычную модель поведения. Особенности рекламного дискурса отечественные и зарубежные лингвисты анализировали в работах, выполненных на материале разных языков (А. Ю. Арешенкова, К. Бове, Н. В. Данилевская, Е. С. Кара-Мурза, С. Г. Кара-Мурза, В. И. Карасик, О. Д. Македонова, Е. Э. Науменко, А. В. Олянич, Ю. К. Пирогова, Е. А. Селиванова, Н. В. Слухай). Сопряжены с вопросами влияния рекламы и проблемы коммуникативного воздействия и манипуляции (С. Г. Кара-Мурза, А. Н. Лебедев-Любимов, Г. Г. Почепцов), под которыми понимают влияние на знания, отношения и намерения адресата в нужном для адресанта направлении. Представляется актуальным обращение к изучению механизмов создания и функционирования рекламных текстов, поскольку реклама как социально ориентированный стратегический дискурс способна, ассимилировавшись в информационном пространстве современного

социума, с помощью особых коммуникативных стратегий оказывать воздействие на сознание, изменяя ценностные доминанты и модели поведения его отдельных представителей (Ильинова, 2016: 39).

При такой высокой плотности рекламных сообщений, обусловленной конкуренцией производителей товаров и услуг, создание запоминающейся, а иногда даже шокирующей, рекламной кампании становится основной задачей современного маркетолога. Вместе с тем, как отмечает Н. В. Данилевская, негативной (в некоторых случаях) манипулятивной энергии коммерческой рекламы вполне может противостоять социальная реклама, характеризующаяся как раз позитивным воздействием потенциалом (Данилевская, 2017: 20). Социальная реклама разительно отличается от коммерческой. Это один из типов некоммерческой рекламы, целью которой является формирование определенных психологических установок, способствующих достижению общественно значимых целей на различных уровнях – от отдельных социальных групп до общества в целом. Дискурс социальной рекламы всё ещё является малоизученным как с лингвистической, так и с культурологической точек зрения. Актуальность обращения к исследованию англоязычных социальных рекламных текстов (social issue ads, public service announcement, public service advertising) обусловлена также лингвокультурологическим и переводческими аспектами проблемы межкультурной коммуникации и глобализации информационного пространства.

**Цель статьи** – выявить и проанализировать лингвокультурологические особенности англоязычной социальной рекламы, специфики содержащейся в ней имплицитной информации и способов ее экспликации. Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

- 1) охарактеризовать способ воздействия, используемый в социальной рекламе;
- 2) изучить характер влияния рекламы в рамках оппозиции манипулятивный/неманипулятивный;
- 3) определить источники импликации социальных реклам;
- 4) охарактеризовать языковые средства создания эффекта эмоционального воздействия. Кроме того, представляется интересным изучить возможность сохранения адекватного эффекта оригинального рекламного сообщения при переводе его с английского языка на русский.

Материалом исследования послужили образцы англоязычных реклам, представленные в открытых интернет-источниках (Lina, 2015). Выбор материала

обусловлен тем, що традиції рекламної діяльності, в том числі в сфері некомерційної реклами, мають в США глибокі історичські корні, що, відповідно, знаходить своє втілення в креативному і концептуальному наповненні, засобах виконання. Тематика довготривалих широкомасштабних кампаній також різноманітна: захист оточуючого середовища (*Protecting Our Planet; Natural Environment; The Greenpeace Movement; WWF*); гуманітарна допомога бідним країнам (*The Peace Corp*); кампанії проти насильства в сім'ї і жорстокого поводження з дітьми; боротьба з курінням (*Campaign for Tobacco Free Kids; "The Truth" Campaign*), з наркотиками (*Advertising Media Partnership for a Drug-free America*); захист тварин від жорстокого поводження (*Animal Protection from Abuse/Cruelty*); боротьба з вживанням нетверезого напою в нетверезому вигляді (*Drunk Driving; Mothers Against Drunk Driving*); турбота про похилих людей (*American Society on Aging*); боротьба з надмірною вагою і ожирінням (*Anti-Obesity Campaign*) і багато інших (Науменко, 2016: 35). Як зауважує М. А. Докторович, тематичне поле некомерційної реклами є ідентичним, оскільки більшість соціальних проблем глобальні. Однак аналіз і порівняння статистичних даних виробництва і ефективності зарубіжної і вітчизняної соціальної реклами ставлять під сумнів якість національного продукту (Докторович, 2014).

**Изложение основного материала.** Исследователи рекламного дискурса отмечают ряд его специфических особенностей, одной из которых является синтез элементов разных знаковых систем. Такие разноплановые составляющие могут быть настолько слиты, что их разделение нередко приводит к потере смысла, что, в свою очередь, приводит к следующей особенности – неразрывности и комплексности компонентов. В структуре социальной рекламы представляется возможным выделить такие компоненты: когнитивный, эмоциональный, коммуникативный, мотивационный. Как указывает М. А. Докторович, когнитивный компонент представлен социально-ценностной информацией и символами, которые необходимо осознать, пересмотреть, закрепить и так далее. Эмоциональный компонент включает в себя иллюстрации, цвет, голос и музыку – все то, что вызывает душевный отклик у адресата. Коммуникативный компонент характеризуется словом, слоганом и текстовым блоком – тем, что создает крепкие «зацепки» в памяти и потом непринужденно всплывает в разговоре. Мотивационный – актуализирует проблему, ценностные установки, интересы целевой аудитории – все то, что способ-

ствует формированию собственного морального кодекса, отношения к проблеме и призывает к ее решению (Докторович, 2014). Следовательно, анализируя рекламное сообщение, мы не можем игнорировать визуальные средства воздействия, среди которых, в первую очередь, выделяют цветовое оформление и изобразительные элементы. Цветовые решения и изобразительные элементы, выступая компонентами визуального переубеждения адресата, осуществляют психологическое влияние, являются маркерами ассоциативной информации, так как связь между цветом, объектом и окружающим миром закреплена в людях на подсознательном уровне. Все анализируемые нами рекламные тексты содержат визуальные элементы (рисунки, фотографии), степень воздействия которых не уступает по значимости языковым знакам.

Исследователи англоязычного аргументирующего дискурса отмечают, что основными видами вербальных рациональных апелляций являются апелляции к разуму и логике, которые реализуются при помощи представления фактов и аналогий. Иррациональный характер носят апелляции к чувствам (позитивным, негативным, чувству юмора), логике (авторитету, мнению большинства, незнанию традиций и так далее), ценностям и аргументу смерти, под которым понимается окончательность принятого решения (Гладько, 2016: 136). Воздействие на эмоциональную сферу основывается на эксплуатации в рекламе таких эмоций, как страх, отвращение, удивление, гнев, самоутверждение, нежность, и таких инстинктов, как инстинкт возбуждения, антипатии, любопытства, агрессии, самоуничтожения, родительский инстинкт, а также размножения, стадности, накопления и некоторых других (Джефкинс, 2001: 264). Эмоциональное воздействие рекламного сообщения может носить манипулятивный или неманипулятивный характер. В последнее время проблема манипуляции заняла одно из главных мест среди проблем современной теории коммуникации, политологии, психологии, философии, лингвистики. Под манипуляцией понимается «программирование мнений и устремлений масс, их настроений и даже психического состояния с целью обеспечить такое их поведение, которое нужно тем, кто владеет средствами манипуляции» (Кара-Мурза, 2004: 12).

Одним из основных признаков манипулятивного воздействия С. Г. Кара-Мурза считает его скрытый характер, то есть факт воздействия не должен быть замечен объектом манипуляции (Кара-Мурза, 2004: 12). Социальная реклама,

напротив, открыто, наглядно сообщает свои намерения, демонстрирует конечную цель, чётко формулирует свои слоганы и призывы. Существует еще одна важная, хотя и не столь очевидная, характеристика, которая не позволяет отнести анализируемые примеры рекламных сообщений к средствам манипулирования сознанием. Дело в том, что «к людям, сознанием которых манипулируют, относятся не как к личностям, а как к объектам, особого рода вещам. Манипуляция – это часть технологии власти, а не воздействия на поведение друга или партнера» (Кара-Мурза, 2004: 13). В нашем случае сообщение апеллирует к зрелым личностям, способным отвечать за свои действия. Рекламная продукция пытается затронуть душу человека, пробудить в нем все хорошее и благородное.

Проанализируем образцы социальной рекламы с точки зрения определения источника импликации и использования вербальных и невербальных средств для глубокого эмоционального воздействия на получателя информации.

Большой степенью экспрессивности характеризуются некоммерческие рекламы, которые в качестве усилителя эмоционального влияния опираются на архетипные импликации, связанные с темой смерти и разрушения.

Запоминающаяся рекламная кампания под слоганом *Liking is not helping* / «Лайки» не помогут была проведена по инициативе благотворительной организации Crisis Relief Singapore. В основу ее была заложена идея, что обычный «лайк» в Facebook или другой социальной сети как реакция на описанную проблему, катастрофу, сложную ситуацию, которая требует немедленного вмешательства, не имеет должной силы что-либо изменить. Безусловно, это проявление эмпатии, способ выразить свою поддержку, но этого недостаточно, когда мы говорим о серьезных техногенных, экологических или гуманитарных катастрофах. Этого недостаточно, даже когда речь идет о проблеме одного конкретного человека. У получателя сообщения создается ложное ощущение сопричастности к проблеме и к ее решению, когда он отреагировал нажатием кнопки «Like», но при этом не совершил никаких действий, направленных на улучшение сложившегося положения. Рекламное агентство использовало серию фотографий, сделанных в зонах вооруженных конфликтов. В центре снимка находится изображение жертвы боевых действий: малыш с ампутированной ногой на больничной койке, мать с умирающим от ранений ребенком на руках. Горе героев – неподдельное, они являются настоящим воплощением страда-

ния и боли. Все снимки выполнены в черно-белой гамме, что усиливает экспрессию. Что же окружает главных героев, так отчаянно нуждающихся в помощи? Лайки. Десяток рук с поднятым вверх большим пальцем, наивно полагающих, что они оказывают действенную поддержку этим людям. Такая композиция настолько экспрессивна, что практически не нуждается в лингвальной поддержке. Едва заметная фраза *Liking is not helping* графически оформлена шрифтом старой печатной машинки, что дистанцирует данный текст от современных средств набора и печати сообщений. Рекламная кампания призывает вырваться из плена виртуальных, умозрительных действий, стать волонтером и по-настоящему менять жизнь.

Следующая группа – это некоммерческие рекламные сообщения, в основе которых лежат фоновые-энциклопедические импликации. Среди них доминируют те, что эксплицируют семантику отношений в семье, недопустимость насилия над женщинами и детьми, дискриминацию по цвету кожи. Невозможно не обратить внимание на следующее объявление, инициированное Международной лигой против расизма и антисемитизма LICRA. Рекламный постер представляет собой фотографию детской палаты родильного дома, где много малышей лежат рядом в своих кроватках. Белокожие ребятишки – в памперсах, у них в кроватках находятся игрушки, на лицах – легкое подобие улыбки. Одним словом, эти малыши олицетворяют то, что обычно стоит за клишированным выражением «счастливое детство». Но внешний вид их темнокожих ровесников кардинально отличается от описанного выше: девочка одета в униформу уборщицы, в руках у нее – метла и тряпка, рядом – ведро для мытья полов; мальчик одет в форму мусорщика. На лицах малышей не улыбка, а испуганное, напряженное выражение. Такой контраст заставляет задуматься о будущем всех этих детей, ставит немой вопрос: «Неужели в XXI веке цвет кожи все еще предопределяет сферу занятий и жизнь человека?». Организация LICRA, которая с 1928 года борется с расовой дискриминацией, дает однозначный ответ: *Your skin color shouldn't dictate your future / Цвет твоей кожи не должен диктовать твое будущее*. Следует отметить, что создатели рекламы в первую очередь рассчитывают на визуальные средства создания воздействующего эффекта, поскольку вербальная составляющая достаточно лаконична и размещена на периферии постера.

Второй пример из этой группы апеллирует к проблеме защиты прав женщин. Кроме совмещения визуального и вербального компонентов

сообщения, мы фиксируем и синтез традиционного, архаичного взгляда на роль женщины в семье и обществе с современным информационным методом его вербализации. На фото крупным планом изображена восточная женщина в традиционном национальном одеянии. Её рот закрыт фотографией строки поиска в Интернете. Начало фразы, которую кто-то вводит, выглядит так: *Women need to* (*Женщинам необходимо*). А система поиска автоматически предлагает самые частотные запросы, которые начинаются именно с этой фразы: *women need to be put in their place* (*женщинам нужно указывать их место*), *women need to know their place* (*женщинам нужно знать их место*), *women need to be controlled* (*женщин необходимо контролировать*), *women need to be disciplined* (*женщин нужно дисциплинировать*). Безусловно, все предложенные поисковой системой варианты идут вразрез с провозглашенной ООН политикой равенства, являются вербальным проявлением гендерной дискриминации. Поэтому создатели этой социальной рекламы в качестве антитезы предлагают единственно верный ответ: *Women need to be seen as equal* (*Женщинам необходимо, чтобы их считали равными*).

Подобным образом построено сообщение и в следующем образце: рот женщины азиатской внешности закрывает строка браузера с началом фразы *Women should* (*Женщины должны*), а система поиска предлагает следующие «традиционные» варианты: *women should stay at home* (*женщины должны оставаться дома*), *women should be slaves* (*женщины должны быть рабынями*), *women should be in kitchen* (*женщины не должны покидать кухню*), *women should not speak*

*in church* (*женщины не должны открывать рот в церкви*). И вновь создатели этой рекламы предлагают антитезу: *Women should have the right to make their own decisions* (*Женщины должны иметь право принимать собственные решения*).

Необходимо отметить, что использование только языковых знаков не было бы столь эффективно и информативно. Именно комбинация знаковых систем (вербальных и невербальных средств) создает воздействие большой силы.

**Выводы.** Проанализированная выше некоммерческая реклама направлена, в первую очередь, на решение социальных проблем, гуманизацию общества. Не вызывает сомнения, что основное предназначение социальной рекламы состоит в привлечении внимания к тому или иному проблемному явлению общественной жизни. Социальная некоммерческая реклама оказывает на адресата прежде всего эмоциональное воздействие, которое носит неманипулятивный характер. Сильный воздействующий эффект достигается кооперацией, одновременным использованием нескольких разноплановых (вербальных и невербальных) знаков. Оценка эффективности данного типа рекламных сообщений представляется более сложным заданием, чем оценка эффективности коммерческой рекламы, где можно руководствоваться конкретными экономическими показателями. Поскольку социальная реклама играет важную роль в плане развития не только так называемой массовой культуры, но и культуры традиционной, классической, её эффективность целесообразно оценивать по показателям узнаваемости в обществе того или иного социального явления, а также изменениям общественного мнения по отношению к нему.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гладь С. В., Чугу С. Д. Лінгвопрагматичний аспект аргументативного дискурсу. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. Вип. 10. Хмельницький : ФОП Бідюк Є. І., 2016. С. 134–139.
2. Джефкінс Ф. Реклама. Практичний посібник. Київ : Знання-Прес, 2001. 455 с.
3. Данилевская Н. В. Социальная реклама как регулятор духовно-нравственного состояния общества: культурологический аспект. *Коммуникативные исследования*. 2017. № 3(13). С. 18–29.
4. Докторович М. О. Соціальна реклама: структура, функції, психологічний вплив. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 115. С. 70–73.
5. Ильинова Е. Ю. Рекламный дискурс: ценности, образы, ассоциации. *Рекламный дискурс и рекламный текст*: кол. монография. Москва : ФЛИНТА, 2016. С. 38–56.
6. Кара-Мурза Е. С. Экстралингвистические факторы формирования рекламы и ее направлений. *Верхневолжский филологический вестник*. 2015. № 3. С. 92–99.
7. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. Москва : Эксмо, 2004. 450 с.
8. Лебедев-Любимов А. Н. Психология рекламы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 368 с.
9. Науменко Е. Э. Композиционные и лексико-стилистические особенности англоязычной социальной рекламы. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов : Грамота, 2016. № 1(55). Ч. 2. С. 134–139.
10. Учёнова В. В. Реклама и массовая культура. Служанка или госпожа?: учеб. пособие. М.: ЮНИТИ, 2012. 232 с.
11. Чередниченко В. И. Массовые информационные потоки как объект изучения журналистиковедения. *Экономика. Право. Печать: Вестник Кубанского социально-экономического института*. 2015. № 4. С. 86–90.
12. Lina D. 40 Of The Most Powerful Social Issue Ads That'll Make You Stop And Think. URL: [https://www.boredpanda.com/powerful-social-advertisements/?utm\\_source=google&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=organic](https://www.boredpanda.com/powerful-social-advertisements/?utm_source=google&utm_medium=organic&utm_campaign=organic) (дата обращения: 22.04.2020).



#### REFERENCES

1. Gladio S. V., Chugu S. D. (2016). Linhvoprahmatychnyi aspekt arhumentatyvnoho dyskursu [Linguistic and pragmatic aspect of argumentative discourse]. Aktualni problemy filolohii ta perekladoznavstva. V. 10. Khmelnytzkyi: FOP Bidiuk Ye.I., 2016. P. 134–139 [in Ukrainian].
2. Jefkins F. (2001). Reklama [Advertising]. Praktychnui posibnyk. Kyiv : Znannia-Pres, 2001 [in Ukrainian].
3. Danilevskaya N. V. (2017). Sotsialnaia reklama kak regulator dykhovno-nravstvennogo sostoyaniya obshchestva: kulturologicheskii aspekt [Social advertising as a regulator of spiritual and moral state of society: culturological aspect]. Kommunikativnyie issledovaniya, 2017. № 3 (13), P. 18–29 [in Russian].
4. Doktorovych M. O. (2014). Sotsialna reklama: struktura, funktsiyy, psykholohichni vplyv [Social advertising: structure, functions, psychological impact]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Ser. Pedahohichni nauky, 2014. Nr 115, P. 70–73 [in Ukrainian].
5. Ilyinova Ye. Yu. (2016). Reklamnyi diskurs: tsennosti, obrazy, assotsiatsii [Advertising discourse: values, images, associations]. Reklamnyi diskurs i reklamnyi tekst: kol. monografiya. Moscow: FLINTA, 2016, P. 38–56 [in Russian].
6. Kara-Murza Ye. S. (2015). Ekstralingvisticheskiye factory formirovaniya reklamy i yeye napravleniy [Extralinguistic factors forming advertising and its trends]. Verkhnevolzhskiy fililogicheskiiy vestnik, 2015, № 3, P. 92–99 [in Russian].
7. Kara-Murza S. G. (2004) Manipulatsiia soznaniem [Mind Manipulation]. Moscow : Eksmo, 2004 [in Russian].
8. Lebedev-Lubimov A. N. (2002). Psikhologiya reklamy [Psychology of advertising]. SPb. : Piter, 2002 [in Russian].
9. Naumenko E. E. (2016) Kompozitsionnye i leksiko-stilisticheskie osobennosti angloyazychnoi sotsialnoi rekamy. [Compositional and lexical stylistic peculiarities of the English-language public-service advertising]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2016, № 1(55), P. 2, P. 134–139 [in Russian].
10. Uchionova V. V. (2012). Reklama i massovaya kultura. Sluzhanka ili gospozha?: ucheb. posobie [Advertising and mass culture. The maidservant or mistress?]. Moscow: UNITI Publ., 2012 [in Russian].
11. Cherednichenko V. I. (2015). Massovye informatsionnye potoki kak obyekt izucheniya zhurnalistikovedeniya [Mass information flows as the subject matter of science of journalism]. Ekonomika. Pravo. Pechat: Vestnik Kubanskogo socialno-ekonomicheskogo instituta, 2015, № 4, P. 86–90 [in Russian].
12. Lina D. (2015). 40 Of The Most Powerful Social Issue Ads That’ll Make You Stop And Think. URL: [https://www.boredpanda.com/powerful-social-advertisements/?utm\\_source=google&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=organic](https://www.boredpanda.com/powerful-social-advertisements/?utm_source=google&utm_medium=organic&utm_campaign=organic).

УДК 007:81'373.237

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209551>**Наталія ОРЛОВА,***orcid.org/0000-0003-2043-1847**кандидат наук із соціальних комунікацій,  
доцент кафедри соціальних комунікацій  
Херсонського державного університету  
(Херсон, Україна) natalya.orlova@gmail.com***ТЕРМІНОЛОГІЯ ЖУРНАЛІСТИКОЗНАВЧА ЧИ ЖУРНАЛІСТСЬКА:  
ДО ПРОБЛЕМИ РОЗМЕЖУВАННЯ ПОНЯТЬ**

*Статтю присвячено вивченню поглядів українських і зарубіжних лінгвістів щодо найменування й визначення термінології фахової мови журналістики та її основної одиниці – терміна.*

*Перші розвідки українських учених про природу журналістської творчості, структуру, тематику, жанрову своєрідність газет і журналів датуються 80-ми рр. XIX ст. За 140-річну історію існування наукової думки сформувалася система сучасних засобів масової комунікації та наука, що її вивчає, – українське журналісткознавство. У процесі становлення журналістики й наукової галузі виникло чимало термінів, розвинулася термінологія. Поняттєвий апарат українського журналісткознавства став чіткішими, але лишаються неузгодженості щодо називання й тлумачення багатьох лексичних одиниць. Зокрема, це стосується найменування термінології.*

*У статті на основі аналізу наукових праць, дисертаційних досліджень встановлено, що достатньо повно розглянуто еволюційні, лексико-семантичні, словотворчі, системні характеристики журналісткознавчих термінів, їх функціонування в публіцистичних текстах; зроблено спробу вибудувати структуру термінології. Поряд із цим виявлено значну строкатість у терміновживанні: автори використовують поняття «мова ЗМІ», «лексика журналістики», «термінологія журналістики», а також «media term» і «журналісткознавчий термін» як синонімічні. Було встановлено, що таке вільне послуговування назвою термінології та її основної одиниці призводить до підміни понять, алогічних висновків, знижує культуру й ефективність наукових досліджень.*

*У межах розвідки доведено доцільність використання найменувань «журналісткознавча термінологія» та «журналісткознавчий термін», а також розмежовано поняття «термінологічна лексика», «термінологія», «терміносистема». Також встановлено, що основна проблема українських і зарубіжних лінгвістів у дослідженні фахової мови журналістики полягає в нерозрізненні лексики продукції засобів масової інформації (далі – ЗМІ) й галузевої термінології.*

*У зв'язку зі стрімким розвитком електронних медіа категоріальний апарат українського журналісткознавства активно поповнюється новими термінами, залишається відкритою системою, а журналісткознавча термінологія потребує подальшого унормування й систематизації.*

**Ключові слова:** фахова мова журналістики, журналісткознавча термінологія, журналісткознавчий термін, журналісткознавство.

**Natalya ORLOVA,***orcid.org/0000-0003-2043-1847**Candidate of Sciences in Social Communications,  
Associate Professor at the Department of Social Communications,  
of Kherson State University  
(Kherson, Ukraine) natalya.orlova@gmail.com***DIFFERENTIATION OF NOTIONS  
IN THE TERMINOLOGY OF UKRAINIAN JOURNALISM**

*The article is devoted to the analysis of the views of Ukrainian and foreign linguists on the denomination and definition of the journalistic terminology and the term as its basic unit.*

*The first researches of Ukrainian scientists about the nature of journalistic creativity, structure, subjects, genre specificity of newspapers and magazines date back to the 80s of the 19th century. The Ukrainian journalism, investigating the system of modern means of communication, was formed in the 140-year history of scientific opinion existence. In the process of formation of journalism and the branch of science, many terms have emerged and terminology has developed. The conceptual framework of Ukrainian journalism has become clearer, but there remain inconsistencies in the naming and interpretation of many lexical items. In particular, this applies to terms formation.*

*The author has analyzed scientific studies and dissertation researches and concluded that evolutionary, lexical-semantic, word-forming system characteristics of journalistic terms, their functioning in journalistic texts are sufficiently considered. An attempt was made at formation the structure of the terminology. In addition, it has been found considerable diversity in the use of terms: the authors use the terms “media language”, “journalistic terminology”, “language of*

*journalism*”, as well as “*media term*” and “*journalistic term*” as synonyms. It was found that such free use of the name of terminology and its basic unit leads to the substitution of concepts, illogical conclusions, reduces the culture and effectiveness of scientific research.

As part of the investigation, the expediency of using the names “*journalistic terminology*” and “*journalistic term*” was proved, as well as the concepts “*terminological lexicon*”, “*terminology*”, “*terminological system*” were distinguished. It was also established that the main problem of Ukrainian and foreign linguists in the study of the language of journalism is the indistinguishability of media-related vocabulary and professional terminology.

Due to the rapid development of digital media, the conceptual system of Ukrainian journalism is actively replenished with new terms and remains open, while journalistic terminology needs further standardization and systematization.

**Key words:** language of journalism, journalistic terminology, journalistic term, journalism.

**Постановка проблеми.** Професійну комунікацію фахівців мас-медіа забезпечує спеціальна мова галузі, яку дослідники називають по-різному: мова ЗМІ, професійна лексика ЗМІ, термінологія/терміносистема журналістики, термінологія/терміносистема журналістикознавства, метамова ЗМІ, мова преси, терміносистема мови ЗМІ, термінологія масмедійної індустрії тощо. Зважаючи на те що найменування поняттєвої системи науки про журналістику є важливим питанням розвитку галузі соціальних комунікацій, таке розмаїття назв і трактувань зміщує акценти досліджень, вносить плутанину до наукового апарату, дезорієнтує і лінгвістів, і журналістикознавців, і журналістів. Чітке термінологічне означення ключових понять спеціальної мови журналістики необхідне в лінгвістичному і загальнотеоретичному аспектах.

**Аналіз досліджень.** Українські й зарубіжні мовознавці неодноразово зверталися до теми професійної мови журналістики, розглядали окремі питання фахової термінології. Варто згадати праці М. Жовтобрюха «Мова української преси (до середини дев'яностих років ХІХ ст.)» (1963), А. Сивашенко «З історії термінів періодики» (1985), В. Лейчика «О специфике журналистских терминов» (1991), М. Володіної «Когнитивно-информационная природа термина (на материале терминологии средств массовой информации)» (2000), В. Деркача «Редакційно-видавнича термінологія у творчій спадщині М. Драгоманова» (2002), М. Піцишин «Журналістська термінологія в мовній картині світу» (2004), Г. Зорі «Термінологія та професійно-сленгова лексика медіаіндустрії» (2009), «Типологічні аспекти системності сучасної української мас-медійної термінології» (2010), В. Різуна «Зауваги до основних термінів масової комунікації» (2014), Т. Скотникової «Термінологія журналістикознавства і галузеві терміносистеми» (2014) та інші.

Фахову мову журналістики обирали об'єктом дисертаційних досліджень І. Бойцов «Семантика и структура терминологии журналистики (на материале терминов теории и практики советской периодической печати)» (Ленінград, 1987), О. Харченко «Особенности сучасної журналістської тер-

мінології англійської мови (1960–1990-ті роки)» (Київ, 1999), Л. Молчкова «Профессиональная лексика англоязычных средств массовой информации: прагматика, семантика, структура» (Самара, 2003), М. Гонтар «Українська терміносистема журналістики: формування, структурна організація та функціонування» (Київ, 2011).

В результаті аналізу вищезазначених праць можна дійти такого висновку: мовознавці розглянули походження фахової мови журналістики та її окремих одиниць; системні відношення між компонентами; лексико-семантичні, структурно-граматичні, словотворчі особливості журналістикознавчих термінів; семантику професійно-сленгової лексики; функціонування термінів журналістикознавства в публіцистичних текстах.

Незважаючи на такий значний науковий доробок, на сьогодні не вироблено єдиної позиції щодо називання основних понять фахової мови журналістики.

**Мета статті** – аналіз поглядів українських і зарубіжних учених щодо називання й визначення понять «журналістська/журналістикознавча термінологія», «журналістський/журналістикознавчий термін».

**Виклад основного матеріалу.** Професійну комунікацію фахівців забезпечує спеціальна мова галузі, яка за своїм складом є неоднорідною. Як зауважує Т. Пристайко, «спеціальна лексика – загальне найменування кількох груп, класів лексичних одиниць, що обслуговують сфери спеціальної комунікації. До неї в першу чергу належать терміни, номенклатура і професіоналізми. Всі ці різновиди спеціальної лексики об'єднані не тільки однією сферою спілкування, але й обов'язково співвіднесеністю зі спеціальним (науковим або технічним) поняттям» (Пристайко, 1996: 65). До спеціальної лексики належить як термінологія, що розвивається і переходить у більшості фахових мов у терміносистему, так і термінологічна лексика.

У нашому дослідженні розмежовуємо поняття *термінологічна лексика*, *термінологія*, *термі-*

носистема. Б. Головін та Р. Кобрін пропонують використовувати лексеми *термінологія* і *термінологічна система* як синоніми, що позначають «сукупність термінів, співвіднесених із професійною сферою діяльності, галуззю знання й пов'язаних один з одним на понятійному, лексико-семантичному, словотвірному і граматичному рівнях» (Головін, Кобрин, 1987: 5).

Інші вчені (В. Лейчик, Ю. Сложенікіна) обґрунтовують необхідність розмежування цих понять, спираючись на різний ступінь термінологізації їхніх одиниць. Термінологія, як порівняти з терміносистемою, характеризується певною мобільністю, невпорядкованістю, неповнотою, вона припускає існування багатозначних термінологічних одиниць, термінів-синонімів, термінів-неологізмів, термінів-архаїзмів, індивідуально-авторських термінів тощо. Термінологічна система є вираженням системи понять, яка відображає певний науковий світогляд і, як зазначає Л. Кутіна, «створюється під час класифікації, систематизації й визначення наукових понять» (Кутіна, 1970: 265).

У визначенні понять *термінологія* й *терміносистема* ми підтримуємо В. Лейчика (Лейчик, 1989).

*Термінологія* – це «сукупність лексичних одиниць природної мови, що позначають поняття певної спеціальної галузі знань або діяльності, яка стихійно складається в процесі зародження й розвитку цієї галузі» (Лейчик, 1989: 15).

*Термінологічна система (терміносистема)* – це «знакова модель певної теорії спеціальної галузі знань або діяльності, елементами якої є лексичні одиниці (слова й словосполучення) мови спеціального призначення, а структура загалом є адекватною структурі системи понять цієї теорії» (Лейчик, 1989: 15).

*Термінологічна лексика* – сукупність лексичних одиниць, що позначають одиничні або недостатньо визначені за змістом й обсягом поняття певної спеціальної галузі знань або діяльності.

Ми також розмежуємо поняття *журналістскознавча термінологія* та *журналістська лексика*. У межах дослідження нас цікавить передовсім наука про журналістику (як предмет вивчення й викладання), що послідовно відображає як рівень теоретичних знань про цю галузь людської діяльності, так і досвід безпосередньої журналістської праці (в редакціях, студіях), спрямованої на підготовку, виробництво та випуск кінцевої журналістської продукції (числа газети, журналу, передачі по радіо, телебаченню тощо). За поняттям «наука про журналістику» («журналістська наука») закріпився термін *журналістскознавство*, тому ми говоримо про *журналістскознавчу терміно-*

*логію* та її одиницю – *журналістскознавчий термін*. Таке слововживання закріплено в працях учених провідного центру журналістської освіти й науки – Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Скотникова, 2014). З 2000 р. діє наукова школа українського журналістскознавства (очолює професор В. Різун), на факультетах журналістики викладається однойменна навчальна дисципліна, а словникова стаття «журналістскознавство» зафіксована в сучасних галузевих словниках І. Михайлина, В. Піддубняка, Г. Вартанова.

*Журналістскознавчу термінологію* визначаємо як сукупність слів або словосполучень, що називають спеціальні поняття наукової, технічної та професійної діяльності журналістів і спеціалістів галузі засобів масової комунікації (далі – ЗМК). Журналістскознавча термінологія перебуває в процесі становлення власної терміносистеми, тобто набуття ознак повноти, структурованості й системності, і є основою кодифікованого різновиду фахової мови журналістики – мови журналістскознавства.

Під *журналістською лексикою* розуміємо сукупність слів і сполучень слів, що позначають одиничні або недостатньо визначені за змістом й обсягом поняття професійної діяльності журналістів і працівників ЗМК. Одиницями журналістської лексики є *журналістські професіоналізми, професійні жаргонізми, номені, напівтерміни, передтерміни, терміноїди й індивідуально-образні вислови*. Журналістська лексика складає ядро некодифікованого різновиду фахової мови журналістики – журналістської розмовної мови.

Природа наукового терміна у вітчизняній й зарубіжній літературі вивчена достатньо глибоко, хоча й спостерігається деяка строкатість у дефініції самого поняття *термін*. Це можна пояснити тим, що термін є предметом вивчення різних наук, зокрема мовознавства, певного фаху, логіки, філософії, що закономірно вимагає різних підходів до його тлумачення.

У «Словнику лінгвістичних термінів» Д. Ганича та І. Олійника термін – це «слово або словосполучення, що виражає чітко окреслене поняття з певної галузі науки, техніки, мистецтва, суспільно-політичного життя» (Ганич, Олійник, 1985: 306). Більш розгорнуте тлумачення подають А. Крижанівська та Л. Симоненко: «терміни – доміанти системи понять (реалій) науки, техніки, офіційної мови та їх відображення у виробництві, суспільному житті чи їх окремих галузях» (Крижанівська, Симоненко, 1987: 15). У наведеної дефініції підкреслюється особливість термі-

нологічної номінації, за якої домінує двочленний зв'язок «ім'я – поняття».

Заслуговує на увагу визначення В. Даниленко: термін – це «слово (або словосполучення) спеціальної сфери використання, є найменуванням наукового чи виробничо-технологічного поняття і має дефініцію» (Даниленко, 1970: 306). Т. Панько, характеризуючи термін, зазначає, що «це особливий тип слова, яке зіставляється з поняттям і вступає в системні відношення з іншими подібними одиницями мови, утворюючи разом з ними особливу систему – термінологію» (Панько та ін., 1994: 146).

У всіх визначеннях терміна на перший план висувається його співвідношення з поняттям, оскільки «будь-яка наука являє собою чітку систему взаємопов'язаних між собою понять, виділених на основі наукового узагальнення суттєвих (основних) ознак досліджуваних явищ об'єктивної дійсності» (Симоненко, 2004: 683). Найточніше, на нашу думку, визначення подає І. Квитко: «Термін – це слово або словесний комплекс, який співвідноситься з поняттям визначеної організованої галузі пізнання (науки й техніки), вступає в системні відношення з іншими словами та словесними комплексами та створює разом з ними в кожному окремому випадку й у визначений час замкнену систему, що вирізняється високою інформативністю, однозначністю, точністю, експресивною нейтральністю» (Квитко, 1976: 21). У наведеному визначенні автор, описово розкриваючи зміст поняття *термін*, наголошує на його основних ознаках.

У лінгвістиці до термінів висувають такі вимоги: 1) однозначність; 2) стислість; 3) точність; 4) системність; 5) наявність дефініції; 6) співвіднесеність зі спеціальним науковим поняттям; 7) відсутність експресії, синонімів й омонімів; 8) стилістична нейтральність; 8) доброзвучність. Щодо таких критеріїв термінів, як однозначність, відсутність синонімів, експресивних відтінків, стислість у плані вираження, то вони більше притаманні «ідеальному» термінові й швидше бажані, ніж реальні. Серед термінів є значна кількість емоційно забарвлених слів, трапляється також чимало фразеологізмів. До того ж процес диференціації понять науки є об'єктивною передумовою використання багатослівних термінів з метою якнайточнішого позначення певного поняття.

Усі названі властивості терміна реалізуються тільки в межах спеціальної мови, поза якою він втрачає свої дефінітивні й системні характеристики – детермінологізується.

Ми пропонуємо послуговуватися номінацією *журналістикознавчий термін* (*термін журналістикознавства*), яку утворено за усталеною в науці моделлю: термін літературознавства – літературознавчий термін, термін математики – математичний термін тощо.

Чіткого визначення, єдиного тлумачення й розуміння журналістикознавчого терміна у вітчизняній літературі немає. Так, у довіднику Д. Григораша «Журналістика у термінах і виразах» (1974) журналістикознавчі терміни охоплюють «широке коло специфічних типових різновидів минулих і сучасних, усних, графічних і видових засобів і форм агітації і пропаганди» (Григораш, 1974: 3). Автор кваліфікує журналістикознавчі терміни як поняття теорії журналістики, публіцистики, організації редакційної роботи газет і журналів, літературної практики, поліграфічної техніки, радіомовлення, телебачення, системи друкованої інформації та пропаганди, друкарства, суспільно-політичної основи професії та творчої лабораторії журналіста.

Аналізуючи словникові статті довідника Д. Григораша, фіксуємо чимало понять суспільно-політичного й літературно-мистецького обігу, які «розкривають соціальну суть журналістики, її літературно-творчий характер» (Григораш, 1974: 3). Такі слова не належать до власне журналістикознавчої термінології, це переважно літературознавчі й суспільно-політичні терміни, хоча певною мірою їх застосовують журналісти у своїй практичній діяльності.

Поряд зі спеціальними назвами журналістикознавчих понять у «Тлумачному словнику журналістської термінології» (Центр підготовки журналістських кадрів у Франції) подається лексика продукції засобів масової комунікації, технічні, спеціалізовані й іноземні слова, що побутують у середовищі журналістів, а також жаргонні фрази, тобто лексичний склад мови газет, журналів, радіо й телебачення, а також суміжних із журналістською професією. Таке розуміння журналістикознавчих термінів, на нашу думку, є дуже широким.

Деякі американські лінгвісти використовують термін *media term* для позначення найуживаніших виразів і слів ЗМК, що відображають суспільно-політичну, економічну лексику (Янкельсон, 1985: 10). Крім цього, поняття *media term* з їхньої точки зору включає також слова й вислови, пов'язані з професійною діяльністю журналістів. Те ж саме можна сказати про підхід до визначення журналістикознавчих термінів авторів «Англо-українського словника журналістських термінів» (Підлузька та ін., 1993: 235). Аналіз змісту праці свідчить про те,

що на його сторінках, крім журналістикознавчої, можна зафіксувати суспільно-політичну, військову, економічну та юридичну термінологію. Без сумніву, подібне трактування журналістикознавчого терміна надто широке й не витримує жодної критики.

Довільне оперування терміноодинацями *журналістський термін* і *журналістикознавчий термін* призводить до термінологічних казусів. Так, В. Лейчик у статті «Про специфіку журналістських термінів» говорить про те, що «журналіст може вдало розкривати значення спеціальних термінів за допомогою своїх – журналістських», і далі «це терміни науки, виробництва, політики, культури, тільки більш зрозумілі масовому читачеві-слухачу (*«тінювий» кабінет міністрів, вояж* (замість *поїздка, візит*), *судилище* (замість *судовий процес*), *акція* (*вчинок*), *земляни* (*жителі Землі*), *мінералка* (*мінеральна вода*), *щеплення* (*вакцинації*)» (Лейчик, 1991: 5–6). Автор уживає номінацію *журналістський термін* на позначення спрощених, експресивних, стилістично маркованих відповідників науково-технічних, економічних і політичних термінів.

Некоректне використання поняття *журналістський термін* можна пояснити ототожненням фахової лексики з семантичною палітрою журналістського тексту зокрема й мови ЗМІ загалом. О. Харченко вдало, на нашу думку, диференціював лексику ЗМІ на лексику продукції ЗМІ та професійну лексику фахівців ЗМІ, до складу якої входить журналістикознавча термінологія (Харченко, 1999: 4). Відповідно лексика продукції ЗМІ (або

зовнішня журналістська лексика) об'єднує всі ті лексичні одиниці, якими оперує журналіст, готуючи матеріали. До складу лексики продукції ЗМІ входить суспільно-політична, військова, економічна, медична, спортивна, юридична чи будь-яка інша термінологія (залежно від тематики журналістського твору), а також загальноживана лексика, слова жаргонного та сленгового походження.

Отже, під *журналістикознавчим терміном* розуміємо слово або словосполучення, що адекватно й точно відображають поняття науково-теоретичної, технічної та професійної діяльності журналістів, журналістикознавців, спеціалістів ЗМК, виконують дефінітивну функцію, використовуються в документації, теоретичних дослідженнях, повсякденній професійній діяльності.

**Висновки.** Проведений аналіз мовного матеріалу дав змогу дійти висновку, що вільне потрактування лінгвістами назви термінології фахової мови журналістики призводить до непорозуміннь і плутанини в наукових працях, створює термінологічні казуси. Для вирішення цього питання пропонуємо до вживання поняття *журналістикознавча термінологія, журналістикознавчий термін*.

Подальше вивчення фахової мови журналістики вбачаємо в дослідженні її некодифікованої частини – професійної лексики. Такий комплексний аналіз сприятиме унормуванню й структуруванню категоріального апарату українського журналістикознавства та фахової мови журналістики.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Англо-український словник журналістських термінів. Близько 10 000 слів та виразів / І. Підлужька та ін ; за ред. О. Чекмишева. Київ : Сувій, 1993. 201 с.
2. Варганов Г. І. Засоби масової інформації. Короткий словник термінів і понять / за ред. А. А. Чічановського. Київ : Грамота, 2005. 64 с.
3. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вища школа, 1985. 360 с.
4. Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах. Москва : Высшая школа, 1987. 104 с.
5. Григораш Д. Г. Журналистика у термінах і виразах. Львів : Вища школа, 1974. 295 с.
6. Даниленко В. П. Лингвистическое изучение терминологии и культуры речи. *Актуальные проблемы культуры речи*. Москва : Наука, 1970.
7. Журналистика : словник-довідник / авт.-уклад. І. Л. Михайлин. Київ : Академвидав, 2013. 320 с.
8. Квитко І. С. Термін в научному документі. Львів : Вища школа, 1976. 140 с.
9. Крижанівська А., Симоненко Л. Актуальні проблеми упорядкування наукової термінології. Київ, 1987.
10. Кутіна Л. Л. Языковые процессы, возникающие при становлении научных терминологических систем. *Лингвистические проблемы научно-технической терминологии*. Москва : Наука, 1970. С. 82–94.
11. Лейчик В. М. Предмет, методы и структура терминоведения. Москва, 1989.
12. Лейчик В. М. О специфике журналистских терминов. *Термины в структурно-семантическом и функциональном аспектах* : межвуз. сб. Нижний Новгород : Изд-во ННГУ, 1991. С. 3–9.
13. Панько Т. І., Кочан І. М., Мацюк Г. П. *Українське термінознавство*. Львів : Світ, 1994. 216 с.
14. Піддубняк В. Г. Словник журналіста і видавця. Херсон : ХМД, 2005. 120 с.
15. Пристайко Т. М. Лексико-номинативная организация специального текста. Дніпропетровськ : УкО ІМА-прес, 1996. 200 с.
16. Симоненко Л. О. Термінологія. *Українська мова: Енциклопедія*. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2004. С. 683–684.
17. Скотникова Т. Термінологія журналістикознавства і галузеві терміносистеми. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Журналистика»*. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2014.

Вип. 21. С. 24–25.

18. Харченко О. В. Особливості розвитку сучасної журналістської термінології англійської мови (1960–1990-ті роки) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 1999. 17 с.

19. Янкельсон И., Хлебородов В., Герман-Прозорова Л. Англо-русский словарь по телевидению. Изд. 2-е перераб. и доп. Москва, 1985. 320 с.

#### REFERENCES

1. Anhlo-ukrainskyi slovnyk zhurnalistskykh terminiv. Blyzko 10 000 sliv ta vyraziv [English-Ukrainian dictionary of journalistic terms. Nearly 10 000 words and expressions are included.] / I. Pidluzka, D. Pidluzkyi, K. Borodin, D. Konovalov ; za red. O. Chekmysheva. Kyiv : "Suvii", 1993. 201 p [in Ukrainian].

2. Vartanov H. I. Zasoby masovoi informatsii. Korotkyi slovnyk terminiv i poniat [Mass Media. A short dictionary of terms and definitions.] / za red. A. A. Chichanovskoho. Kyiv : Hramota, 2005. 64 p [in Ukrainian].

3. Hanych D. I., Oliinyk I. S. Slovnyk linhvistychnykh terminiv [A short glossary of linguistic terms]. Kyiv : Vyshcha shkola, 1985. 360 p [in Ukrainian].

4. Golovin B. N., Kobrin R. Yu. Lingvisticheskie osnovy ucheniya o terminakh [Linguistic foundations of the study of terms.]. Moskva : Vysshaya shkola, 1987. 104 p [in Russian].

5. Hryhorash D. H. Zhurnalistyka u terminakh i vyrazakh [Journalism in terms and expressions]. Lviv : Vyshcha shkola, 1974. 295 p [in Ukrainian].

6. Danilenko V. P. Lingvisticheskoe izuchenie terminologii i kulturi rechi. Aktualnye problemi kulturyi rechi [Linguistic study of terminology and speech cultur. Current problems of speech culture.]. Moskva : Nauka, 1970 [in Russian].

7. Zhurnalistyka : slovnyk-dovidnyk [Journalism reference book.] / avt.-uklad. I. L. Mykhailyn. Kyiv : Akademydav, 2013. 320 p [in Ukrainian].

8. Kvitko I. S. Termin v nauchnom dokumente [Term in a scientific paper.]. Lvov : Vyshcha shkola, 1976. 140 p [in Russian].

9. Kryzhanivska A., Symonenko L. Aktualni problemy uporiadkuvannia naukovoii terminologii [Current problems in ordering of scientific terminology.]. Kyiv, 1987 [in Ukrainian].

10. Kutina L. L. Yazykovyie protsessy, vznikayushchie pri stanovlenii nauchnykh terminologicheskikh sistem. Lingvisticheskie problemyi nauchno-tehnicheskoy terminologii [Language processes arising in the formation of scientific terminological systems. Linguistic problems of scientific and technical terminology.]. Moskva : Nauka, 1970. P. 82–94 [in Ukrainian].

11. Leychik V. M. Predmet, metody i struktura terminovedeniya [The subject, methods and structure of terminology.]. Moskva, 1989 [in Russian].

12. Leychik V. M. O spetsifike zhurnalistskikh terminov. Terminy v strukturno-semanticheskome i funktsionalnom aspektah [On the specifics of journalistic terms. Terms in structural-semantic and functional aspects]: Mezhev. sb. Nizhnyy Novgorod : Izd-vo NNGU, 1991. P. 3–9 [in Russian].

13. Panko T. I., Kochan I. M., Masiuk H. P. Ukrainske terminoznavstvo [Ukrainian terminology.]. Lviv : Svit, 1994. 216 p [in Ukrainian].

14. Pidubniak V. H. Slovnyk zhurnalista i vydavtsia [Journalism and publishing terms]. Kherson : KhMD, 2005. 120 p [in Ukrainian].

15. Pristayko T. M. Leksiko-nominativnaya organizatsiya spetsialnogo teksta [Lexical and nominative organization of the special text.]. Dnipropetrovsk : UkO IMA-pres, 1996. 200 p [in Russian].

16. Symonenko L. O. Terminologhiia. Ukrainska mova: Entsyklopediia [Terminology. Ukrainian language: Encyclopedia.]. 2-he vyd., vypr. i dop. Kyiv : Vyd-vo «Ukr. entsykl.» im. M. P. Bazhana, 2004. P. 683–684 [in Ukrainian].

17. Skotnykova T. Terminologhiia zhurnalistykoznavstva i haluzevi terminosystemy. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Zhurnalistyka [Terminology of journalism and branch terminological systems. Visnyk of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Journalism.]. Kyiv : VPTs «Kyivskiy universytet», 2014. Vyp. 21. P. 24–25 [in Ukrainian].

18. Kharchenko O. V. Osoblyvosti rozvytku suchasnoi zhurnalistskoi terminologii anhliiskoi movy (1960–1990-i roky) : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia k-ta. filol. nauk : 10.02.04 [Peculiarities of the development of modern journalistic terminology of the English language (1960-1990s): author's abstract for PhD in Philology: 10.02.04]. Kyiv, 1999. 17 p. [in Ukrainian].

19. Yankelson I., Hleborodov V., German-Prorozova L. Anglo-russkiy slovar po televideniyu [English-Russian dictionary of television technology]. Izd. 2-e pererab. i dop. Moskva, 1985. 320 p [in Ukrainian].

УДК 821.161.2-1.0(092)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209552>**Галина ОСІПЧУК,***orcid.org/0000-0002-9640-5533*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри слов'янських мов та зарубіжної літератури

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

(Умань, Черкаська область, Україна) *130975@ukr.net*

## РЕЦЕПЦІЯ ОБРАЗУ ПРИРОДИ В ПОЕТИЧНОМУ ДОРОБКУ АНАТОЛІЯ МОЙСІЄНКА (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ «МЕНЕ ЛЮБОВ'Ю ЗАСВІТИЛИ СКРИПКИ»)

*У статті досліджено особливості поетики пейзажної лірики у творчості сучасного поета Анатолія Мойсієнка. Проаналізовано ряд наукових розвідок вітчизняних учених-лінгвістів із дослідження індивідуального стилю талановитого митця. Зауважено, що А. Мойсієнко належить до тієї категорії літераторів, які не обмежуються одним видом чи жанром творчості, відзначено багатогранність і тематичну різнобічність віршів автора, інтимна лірика якого представлена в переліку творів для вивчення учнями в середніх класах («Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська література. 5–9 класи», 2013 р.).*

*Наголошено на тісному поєднанні традиційних рис і новаторських ідей в поетичному доробку поета, що підкреслюють не лише романтичну направленість, а й демонструють змістове наповнення творів. Деталізовано увагу на класичному підході митця до змалювання пейзажної лірики – яскравій образності й метафоричності.*

*Відзначено, що в авторських поезіях також засвідчено значну кількість новаторських ідей: змінено форму вірша, значно поглиблено змістове навантаження поезій, з'явилися новітні засоби вираження, продемонстровано особистісне ставлення до художніх образів, змалюваних у творах.*

*Внаслідок дослідження вищезазначених явищ наголошено на оновленому підході автора до змалювання пейзажних образів: постійна персоніфікація дає змогу глибше дослідити мету зображення пейзажу; одночасне поєднання простих слів й авторських неологізмів демонструє надзвичайно багатий словниковий запас авторського художнього мовлення; образи природи спрямовані не на передання безпосередньо почуттів, а для зображення того, що бачить сам поет; невимушене ставлення до природи презентує інший бік значущості авторської поезії – філософізм, що значно поглиблює зміст кожного віршованого твору.*

*Поезія А. Мойсієнка наближає читача до переосмислення значення природи в житті людини. Через невимушені описи природи поет надає можливість сприймати по-новому не лише саму природу, а й людське буття. Філософські роздуми як допоміжний елемент свідчать про поступовий перехід поета-мрійника до реалістичних тенденцій, що ще більше вказує на актуальність і значущість поетичних творів митця.*

**Ключові слова:** літературознавство, художній образ, пейзаж, авторське мовлення, поетичний доробок, новаторство в поезії, філософізм.

**Halyna OSIPCHUK,***orcid.org/0000-0002-9640-5533*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Slavic Languages and Foreign Literature

of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

(Uman, Cherkasy region, Ukraine) *130975@ukr.net*

## NATURE IMAGE RECEPTION IN POETIC HERITAGE OF ANATOLIIA MOISIENKA (BASED ON MATERIAL OF POETRY-BOOK “FIDDLES LIGHTEN ME WITH LOVE”)

*Peculiarities of poetics of landscape lyrics in creativity of modern poet Anatolii Moisienko has been researched in the article. A number of scientific approaches of domestic scientists-linguist on investigation of talented artist individual style has been analyzed. It is noted that A. Moisienko belongs to that category of writers who are not limited by a certain type or genre of creativity. It is marked multifaceted and thematic versatility of author's poetry, whose intimate lyrics is represented in the list of fictions for obligatory studying by secondary school pupils (“Programme for secondary school Ukrainian literature (5–9 classes)”, 2013).*

*It is stressed on a tight combination of traditional and up-to-date ideas in poetry heritage of the poet that emphasize not only romantic tendency but also demonstrate semantic content of works. Attention has been detailed on a classic approach to depict landscape lyrics: vivid imagery and metaphor.*



*It is noted (marked) that in author's poetical compositions a lot of innovative ideas are confirmed: form of a poem has been changed; semantic load of poetry has been extended; modern (new) means of expression has appeared; personal attitude to fiction images depicted in the writings has been manifested.*

*As a result of our research of mentioned above phenomena we have come to the following conclusions. It is stressed on a renewal author's approach as to depiction of landscape images: constant personification makes it possible to explore more deeply the aim of landscape image. Simultaneous combination of simple words and author's neologisms discover extremely rich vocabulary of author's fiction languages. Nature images are used not only to transfer directly perceptions but to depict something that the poet sees oneself immediately. Casual attitude to nature presents another side of value of author's poetry – philosophism which significantly deepens the content of every poetical composition.*

*A. Moisienko's poetry advance reader to rethinking the meaning of nature in human being life. Through casual descriptions of nature poet makes it possible perceive in a new way not only nature itself but also human existence. Philosophical reflections as an additional element indicate a gradual transition of poet-dreamer to realistic trends that much more indicates relevance and value of poetical compositions of the artist.*

**Key words:** *literary studies, fiction image, landscape, author's languages, poetry heritage, innovation in poetry, philosophism.*

**Постановка проблеми.** У ХХІ столітті пізнавальна діяльність людини стає об'єктом досліджень багатьох галузей науки, і філологія – не виключення. Дослідники спрямовують свою зацікавленість на «людське мислення, пізнання, досвід» (Таценко, 2006: 208), а особливе місце посідає безпосередньо творчість. Саме феномен творчої особистості впродовж двох століть намагаються дослідити літературознавці й лінгвісти, однак, не зважаючи на величезну кількість наукових розвідок, ця тема продовжує залишатися нерозкритою і не оціненою належним чином у різних аспектах.

Художня мова або мовлення завжди спрямовані на індивідуальне світосприйняття й інтелект читача. Це авторська вигадка, створений ним суб'єктивний світ, оточуюча дійсність, представлена через світогляд митця. Це «особливий модус мови», що використовується для передачі змісту особливого призначення, яке «мистецтво специфічним чином несе в життя» (Винокур, 1991: 51). У художньому тексті відображається не лише світ поета, але й поет у цьому світі: його переконання, думки, ідеї, бажання, засудження, захоплення та інше. Власне з цим і пов'язана емоційність, експресивність, метафоричність, змістовна багатоплановість поетичної мови.

Анатолій Мойсієнко – неординарна та яскрава постать сучасної української літератури. Доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови та прикладної лінгвістики Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка все своє життя присвятив мовознавчим дослідженням. Поруч із наукою для вишуканого читача – дивовижний й унікальний за творчим обдаруванням і глибиною відчуття авторський світ художнього слова.

**Аналіз досліджень.** Численні наукові розвідки вітчизняних лінгвістів спрямовані на вивчення індивідуального стилю А. Мойсієнка. Поетичний

доробок митця аналізували В. Аскаророва (Аскаророва, 2013), Є. Баран (Баран, 2011), А. Білозуб (Білозуб, 2015), Н. Бойко (Бойко, 2015), М. Зимомря (Зимомря, 2003), Ю. Кузьменко (Кузьменко, 2019), О. Логвиненко (Логвиненко, 2005), Н. Науменко (Науменко, 2013), В. Сапон (Сапон, 2001), О. Строкаль (Строкаль, 2018), В. Філінюк (Філінюк, 2015), О. Яровий (Яровий, 2001) та інші.

**Мета статті.** Метою наукової розвідки є аналіз мовної рецепції образів природи в поезіях Анатолія Мойсієнка на матеріалі поетичної збірки «Мене любов'ю засвітили скрипки», яка ще не була об'єктом дослідження. Поставлена мета передбачає виконання таких завдань: визначення лексично-семантичного наповнення художніх образів природи, виявлення змістових асоціативних зв'язків і функціонального призначення в контексті ідейно-художнього задуму митця; з'ясування особливостей авторського творчого методу.

**Виклад основного матеріалу.** Людство пов'язане нерозривно з навколишнім середовищем. Взаємини людини й природи стали об'єктом багатьох ліричних творів. Одна з основних функцій пейзажу в поезії – це створення тла сюжетних подій: *Ще й місяця золочена дуга / Гойдається-стодзвонить на льоту... / Кажан над садом голубим шуга* (Мойсієнко, 2006: 7); *Над Седневом – сади цвітуть, / Над Седневом – квітневі повені... / Хмарки понад полями йдуть* (Мойсієнко, 2006: 8); *Ці сосни Києва нам пам'ятати разом... / Де вечорами хвоя, як вино* (Мойсієнко, 2006: 26).

У поетичній мові пейзаж набуває психологічного значення, репрезентуючи настрої ліричного героя: *Приляже вітру на коліна / І, знепритомнівши, засне / В чеканні марнім синя хвиля: / А парус де, а парус де?* (Мойсієнко, 2006: 9). Образи природи стають засобом художнього зображення внутрішнього світу ліричного героя: *А мені ж не сонячно й не місячно, / А мені ж без*

*Вас уже ніяк* (Мойсієнко, 2006: 27). Психологічна функція пейзажу поглиблюється показом впливу змін у природі на душевний стан персонажа: *На листі торішнім / печаль лежить* (Мойсієнко, 2006: 119). І навпаки, події та переживання, що відбуваються в душі ліричного героя, знаходять відгук у природі: *На вістрі дум моїх зависли сірі ночі* (Мойсієнко, 2006: 116). Отже, пейзаж є засобом вираження мінливих настроїв і драматичних переживань героя: *Все ще лежать твої сніги, / Людьми і зимами забути* (Мойсієнко, 2006: 22).

Варто наголосити на вдалому використанні автором психологічного паралелізму в класичному значенні: коли навколо невесела погода чи йде дощ, то й героїня сумує і ллє сльози: *І вітром він не був. // Печаль таку / Їй при собі несла вже носити... / Їй сама виходить з себе, щоб наситить / Свою сльозу, солону, аж гірку* (Мойсієнко, 2006: 24); *Пора дощів ще диха в спину* (Мойсієнко, 2006: 19). У творах А. Мойсієнка багато й новаторства: дощ асоціюється з очищенням і відновленням: *Душа під терен-росами / аж стрепене – не сльози се!* (Мойсієнко, 2006: 112); *І привітав чуттів гарячу зливу* (Мойсієнко, 2006: 45), надає можливість зрозуміти стан ліричного героя, його характер і настрій: *Чи оглянися ненароком, / Допоки дощ іще не вишх <...> І тільки б дощ повік не вишх...* (Мойсієнко, 2006: 42), демонструє віру в добро: *Дощами теплими* (Мойсієнко, 2006: 8).

Особливе місце в поезіях відводиться грізі – передвісниці змін: *Громи далеко <...> обізвились буркітливо* (Мойсієнко, 2006: 43); *І буде вись – від щастя чи розлуки – / Ламати блискавок тонюні руки* (Мойсієнко, 2006: 43); *І почуття грози... / У небі тім* (Мойсієнко, 2006: 25). Ліричний герой не просто змінюється під дощем, що похлихий (Мойсієнко, 2006: 50), а й переоцінює все, що з ним відбувається, не забуваючи подякувати буденному явищу природи за дивовижні відчуття: *Спасибі дощу* (Мойсієнко, 2006: 30).

Наступна функція образів природи – характерологічна, тобто є засобом констатації певного факту. Наприклад, традиційності: *Навіщо зорям ніч? / Щоб бути зорям зорями* (Мойсієнко, 2006: 118); неминучості: *Маленькі білі острівці снігу посеред березня. / Цікаво, якої барви їхня надія* (Мойсієнко, 2006: 118). Виконуючи цю функцію, авторський пейзаж вражає гармонією ліричного героя з природою, перекликанням явищ природи з людськими переживаннями: *До людської ненависті / В гості / Нічка темна / Йде, До людської злагоди – Світанок-ладо* (Мойсієнко, 2006: 99). Відзначимо, що саме природа допомагає ліричному героєві, котрим і є сам автор, не лише перебороти власні негаразди: *Сміх котиться поверх*

*снігів...* (Мойсієнко, 2006: 98), а й допомогти іншим, «оживити», змінити чиесь життя на краще: *Сонце в твоїй оселі / Зродити можу...* (Мойсієнко, 2006: 15).

Особливої уваги заслуговує індивідуально-авторська парадигма образів і явищ природи, що виражена за допомогою кольоративів, авторське застосування яких представлено різними барвами. Наприклад, білий: *Над білим над цілим над світом* (Мойсієнко, 2006: 15); *І світу білого тільки* (Мойсієнко, 2006: 13); *Перевдягли берізки білі плаття* (Мойсієнко, 2006: 53); *Нам білий прапор снігу ліг під ноги* (Мойсієнко, 2006: 21); зелений: *В кожному слові – зелено-вітно* (Мойсієнко, 2006: 14); *схили зелені* (Мойсієнко, 2006: 11); *цей поїзд, стрімкий і зелений* (Мойсієнко, 2006: 38); *і зелен-кучерявий* (Мойсієнко, 2006: 10); всі відтінки червоного: *Червоні кетяги горять* (Мойсієнко, 2006: 12); *І літо моє черлене* (Мойсієнко, 2006: 13); *Вишневим небом* (Мойсієнко, 2006: 9); *Рожевіють, мов двійко юних краль* (Мойсієнко, 2006: 53); *І кетяги черлені горобин* (Мойсієнко, 2006: 35); *Червоні вина п'ють* (Мойсієнко, 2006: 90); малиновий: *Догорає болем невимовним / Малинова варта у вікні* (Мойсієнко, 2006: 34); *Туга на малиновім плечі* (Мойсієнко, 2006: 16); сірий: *Спадали долу на обніжки сизи* (Мойсієнко, 2006: 35); різнокольоровий: *кольорова вечорівість* (Мойсієнко, 2006: 105); *Ніс жовтень розмальовані валізи* (Мойсієнко, 2006: 35); *райдужні дзвони* (Мойсієнко, 2006: 14).

Перевага автором усе ж надається грі золотих відтінків: *І тіло джмеля – золоте-голубе...* (Мойсієнко, 2006: 100); *Під каблучком золотим – хмаринкою* (Мойсієнко, 2006: 18); *Смакує білочка на золотім рядні* (Мойсієнко, 2006: 55); *Золотих вітрів* (Мойсієнко, 2006: 33); *І бджілку золоту таку* (Мойсієнко, 2006: 28); *Осінім днем на золотім узліссі* (Мойсієнко, 2006: 35).

Не відстає від золотого срібний колір, що вказує на чистоту: *Сліпучо-срібна стрічка снігу...* (Мойсієнко, 2006: 72); незвичайність: *Стомився коник-срібнокрил* (Мойсієнко, 2006: 50); *мурахи срібні* (Мойсієнко, 2006: 90); традиційність: *під павутинкою срібною осені* (Мойсієнко, 2006: 18).

Досить часто акцентується увага читача на блакитному кольорі: *Дівчинка в блакитному картузику / Малювала синіх журавлів* (Мойсієнко, 2006: 23); *Підсніжник аж сплесне / В долоньки блакитні* (Мойсієнко, 2006: 29); *Така блакитна хвиля у Десни – / Що аж до сонця височінь блакитна* (Мойсієнко, 2006: 38); *голубих вітрів* (Мойсієнко, 2006: 33); *І синій лід, мов синій кит* (Мойсієнко, 2006: 22); *ген синій птах* (Мойсієнко, 2006: 16); *в ранки голубі* (Мойсієнко, 2006: 35).

Деякі поезії А. Мойсієнка демонструють звукову імпресію, що вказує на їхню мелодійність і музичність: *Шал гучний вгорі. // Та явори, що майорінням віт / Мене гукали з далей, мов лелеки... // І я п'янів, і наслухав той клекіт* (Мойсієнка, 2006: 45); *Та дивна музика... / Струмка весняний плюскіт* (Мойсієнка, 2006: 28); *В зелених переспівах зоряно-криляно-клично* (Мойсієнка, 2006: 14); *Вітерець ступає молодий / По травах... Чи по струнах* (Мойсієнка, 2006: 8).

У поезіях яскраво представлено всі чотири пори року. Квітуча весна: *Хмарин квітневих голубі овали—/Вседалі відхурдечі відзими<...>/Ціптиці-блискавиці не склювали* (Мойсієнка, 2006: 39); *і юного підсніжника відвага / Горить* (Мойсієнка, 2006: 38); *мов ожило і знов забрунькувало* (Мойсієнка, 2006: 39); *на білім пелюсткові сподівань* (Мойсієнка, 2006: 36); *Мов травневі роси повесні* (Мойсієнка, 2006: 34); *вклучаний травневим зіллям* (Мойсієнка, 2006: 9). Гаряче літо змальовано традиційно – з грозами та пишним різнотрав'ям: *Рать блискавок – гроза відточить піки!..* (Мойсієнка, 2006: 50); *полям йду / І гладжу гриви шовковисті левів* (Мойсієнка, 2006: 60); *Жалючі кропиви із-під латать / Аж витягнули ший* (Мойсієнка, 2006: 52); *І годі сонцю вже їх тренувать, / Ці обважнілі соняхи лапаті...* (Мойсієнка, 2006: 51); *І вже дрімотно мліє сіножать... / І мріється про світлу осінь літу* (Мойсієнка, 2006: 50); *Трави нескошені квартали / Стояли в небі голубім* (Мойсієнка, 2006: 44). Авторська багата на події щедра осінь: *Золотистим плагіатом / Постала перед моїми очима / Цьогорічна осінь* (Мойсієнка, 2006: 66); *Спішать вітри ув осінь полудневі / І перші птахи в осінь вже кричать* (Мойсієнка, 2006: 64); *Вклоняюсь осені / Ось-ось займуться клени* (Мойсієнка, 2006: 63). Поетична кришталево-чиста зима нагадує дивовижну казку: *А ліс стояв – немов і не вві сні – / Ялиново-справдешній, празелений. // І леви на прабілий-білий сніг, / Зелені светри повдягавши, всілись...* (Мойсієнка, 2006: 61); *Тече у лютий каламуттю / Зима над лагідним Дніпром..* (Мойсієнка, 2006: 22).

Особливе місце в поетичній мові митця посідає образ сонця, що є символом життя й хорошого майбутнього: *Земля повертається / Обличчям до сонця* (Мойсієнка, 2006: 65); *Я полям йду. Торкаю сонця віт* (Мойсієнка, 2006: 60); *Поволі даленіє небокрай / З крайцем сонця на хмаринці-таці* (Мойсієнка, 2006: 53); *Та потім сонце кине знову виклик / Дощу* (Мойсієнка, 2006: 50); *каміння сонцелике* (Мойсієнка, 2006: 46); *Душі нескошені квартали / Сягали сонцевисоти* (Мойсієнка, 2006: 44).

Ще одна особлива риса поезій А. Мойсієнка – це філософічність: *Й щедротно-ніжне, й золоте / Душі оте святе розкрилля* (Мойсієнка, 2006: 9). Автор спрямовує читача на роздуми про сенс буття, а певні образи природи, наприклад саду, демонструють усі етапи життя людини. В саду в ліричного героя відбуваються найважливіші події, сад постає цілим людським життям із його проблемами й негараздами: *В цьому саду мав слова необачні я / Розгубив між тополь голубих* (Мойсієнка, 2006: 6). У саду життя відбуваються важливі історії: *В цьому саду промінь сонячний вершиником / Світложданним являвся мені* (Мойсієнка, 2006: 6), сповнені тугою й смутком: *В цьому саду поміж дум врівноважених / Я тужаві багаття палив...* (Мойсієнка, 2006: 6), приємними, чи й не дуже, подіями, що змінюють одна одну: *В цьому саду, трічі радий і зраджений, / Я любові зазнав і хули* (Мойсієнка, 2006: 6). Постійне повторення словосполучення *В цьому саду* (Мойсієнка, 2006: 6) акцентує увагу читача на місці події, надає можливість порівняти сад із життям, таким різноманітним і всебічним, додає поезії філософічності й одночасно ліричності. Незважаючи на песимістичні настрої, вірш учить віри в завтрашній день: *В цьому саду я пізнався із піснею, / Що пісенніш, либонь, не знайду...* (Мойсієнка, 2006: 6). Саме в саду ліричний герой підбиває підсумки свого життя: *В цьому саду увостаннє помислю я / Наодинці... один... в цьому саду* (Мойсієнка, 2006: 6).

Поетична мова автора спонукає до роздумів про вік, про невблаганну минучість молодості: *І світом оцим яблуневим – / У вирій, у іній, у сніг – / Він мчить все від мене, від мене, / Нестримливий поїзд весни* (Мойсієнка, 2006: 11), та старість, що невпинно наближається: *А він все – від мене, від мене, / Цей поїзд, стрімкий і зелений, / Шалений цей поїзд весни* (Мойсієнка, 2006: 11). Природа сумує разом із ліричним героєм: *Гойднулись співчутливо клени / Під небом, до сліз голосним...* (Мойсієнка, 2006: 11).

Завдячуючи пейзажним образам, думки й почуття ліричного героя отримують яскравіший емоційний відтінок, а ситуації набирають виразніших ліричних і драматичних рис: *Та павутину чуб вже мій зачав* (Мойсієнка, 2006: 62); *Скажіть, як перервать ту срібну нить, / Що струментить до скроні* (Мойсієнка, 2006: 63). Та одразу ж ліричний герой заспокоює сам себе: *А мо', й не треба... / Хай уже сріблить. Морозець перший* (Мойсієнка, 2006: 63).

Значна кількість художніх тропів увиразнює авторське поетичне мовлення: *Вишневим небом зацвіте* (Мойсієнка, 2006: 9); *Бриніння*

журавлине / *Задмухало жарини листопаду* (Мойсієнко, 2006: 12); *Коли тополині віти / пухові хустки свої / Стелять під ноги вітру* (Мойсієнко, 2006: 13); *Дерева в дзеркалі снігів. // Ставків надколоті дзеркала* (Мойсієнко, 2006: 109); *Білі плетива сонячних рук* (Мойсієнко, 2006: 32); *в літеплі вечірньої зорі* (Мойсієнко, 2006: 23); *інесь цвіте вже пелехато* (Мойсієнко, 2006: 12).

Метафоричність поезій А. Мойсієнка одночасно проста й вишукана. Накопичення таких мовних виразів продукує в читача сприйняття навколишнього світу як живої істоти: *вечорове сонце / Промінний спінінг закидало в ніч* (Мойсієнко, 2006: 105). Для творчої манери поета характерним є вживання метафор, які передають казкові події в реальному вимірі: *Соняшники на конях верхи мчать* (Мойсієнко, 2006: 51); *Підбитим птахом грім впаде в кар'єр* (Мойсієнко, 2006: 52); *Ці обважнілі соняхи лапаті... / За спокій горобцям вони насінням платять, / І лінки голови їм к сонцю повертатъ / Стоять поштиві й ниви золотять* (Мойсієнко, 2006: 51).

Для поезії А. Мойсієнка характерним є персоналізація образів природи, що має ознаки новизни та несподіваності: *І білять хату яблуні в саду* (Мойсієнко, 2006: 7); *Хмарки понад полями йдуть* (Мойсієнко, 2006: 8); *Вітрець ступає молодий / По травах... чи по струнах...* (Мойсієнко, 2006: 8); *Ріка / впада у надвечір'я яблуневе* (Мойсієнко, 2006: 7); *Коли зацвітає літо / першим червневим днем* (Мойсієнко, 2006: 13); *І б'ється день в тенетах блискавиць* (Мойсієнко, 2006: 116); *Жовтень жовті жолуді / На базар несе* (Мойсієнко, 2006: 112); *Золотим пожежником / Походжас дощ* (Мойсієнко, 2006: 112); *Сп'янілі спасівські сади* (Мойсієнко, 2006: 74); *Він місяцю іще поточить рога* (Мойсієнко, 2006: 47); *Трава траві легенько гладить гриву* (Мойсієнко, 2006: 43); *Пасе ріка тумани-вівці* (Мойсієнко, 2006: 22).

Характерною рисою авторської метафори є психологізованість, що сприяє створенню емоційного впливу на читача: *лиш пелюстка яблуні колишеться / Посмішкою Вашою в саду* (Мойсієнко, 2006: 27). У віршах про кохання метафори привертають увагу, визначають інакший погляд на звичні явища чи події, передають шалені почуття ліричного героя: *Одинока зірка в небі висянім... / Сад стоїть... І я в нім одинак* (Мойсієнко, 2006: 27). Читач ніби занурюється у світ мелодійної поетичної мови: *Тужава набубнявілість в горісі / Аж вибухала, аж гула: любить!* (Мойсієнко, 2006: 35).

Використання порівнянь істотно збагачує художній поетичний світ: *І степ – немов суціль-*

*ний шлях, / Шумкий і зелен-кучерявий* (Мойсієнко, 2006: 10); *Хмарки – мов ноти на тютюрі / Весняних плес* (Мойсієнко, 2006: 103); *Тремка зажура твоїх віч... / Навстріч мені тече, як ніч* (Мойсієнко, 2006: 101); *Вечірні ліхтарі - / Мовби осінні птахи* (Мойсієнко, 2006: 67); *І пересохле річки гирло – / Мов горло пересохле* (Мойсієнко, 2006: 66); *І незбагненна твоя посмішка, / Що лист осінній, / Котрий не знати куди приб'ється / В падінні-кружінні* (Мойсієнко, 2006: 65); *Лежать покоси, мов покірни леви... / Жалючі кропиви із-над латать... / Стоять, мов болотяні королеви* (Мойсієнко, 2006: 64).

Значна кількість неологізмів розкривають глибину творчого таланту митця: *світложданим вершиником* (Мойсієнко, 2006: 6); *Дощами теплими вицеровані* (Мойсієнко, 2006: 8); *І трави неба дістають, / І припадають зорепилом...* (Мойсієнко, 2006: 10); *Хижий ворон чорносміхом. / Хай сміється чорносливо / Злива* (Мойсієнко, 2006: 13); *у синю світлотінь* (Мойсієнко, 2006: 104); *Нам птах-зорянич і зорянка-птаха* (Мойсієнко, 2006: 38).

Завдячуючи художнім засобам, на які така щедра поетична мова А. Мойсієнка, його лірика мотивує до філософських роздумів, до естетичного захоплення навколишнім світом і відображає глибокий духовно-інтелектуальний потенціал поета. Емоційно вмотивовані переживання ліричного героя надихають на роздуми: *І зверхньо так поглянув / На сонце, і на світло, і не день... // І хмари ті – то не були обійми, / І скелі ті не мовчки в світ зорять. // І зовсім скелям тим не мила світло, / І темінь їм не мила ні на мить. // І небо скелям тим давно уже набридло, їм так кортить побути між людьми* (Мойсієнко, 2006: 46).

Анатолій Мойсієнко – своєрідний реформатор в поезії, творча діяльність якого спрямована на пошук нового змісту і нової форми – короткого й стислого, оригінального та влучного вірша, наприклад: *А блискавки ті з горобиної ночі / Зовсім не віщували грози... / Її на рогах дикої кізочки / Мені принесла ти* (Мойсієнко, 2006: 4).

Новаторство А. Мойсієнка в різножанровості поезій (сонет, газель, рубаї, рондель, октава, хоку) та в нових формах: *На вустах обрїю – / Посмішка дня* (Мойсієнко, 2006: 65); *Дівчина у фіолетовім светрі... / Фіалка / У світанковім коконі / Розпочинається день* (Мойсієнко, 2006: 65).

Примітна ознака творчості А. Мойсієнка – багатство строфічних форм. Окремо варто зупинитися на «нешоденній», візуальній, паліндромній поезії, що спрямована на пошук конструктивістського плану:

Оповив  
Витівку її у квіти, в  
Вина нив.  
А то – лозопозолота.  
А то ще – пещота.

*І зажити жазі...* (Мойсієнка, 2006: 79).

**Висновки.** Результати дослідження можуть бути використані для розширення наявних уявлень про художню творчість А. Мойсієнка, допоможуть об'єктивніше оцінити місце поета в літературному процесі ХХІ століття. Аналіз специфіки викорис-

тання в художній мові лексем для змалювання образів природи допомагає розкрити внутрішній стан героїв, їхні почуття. Загалом в авторських поезіях описи природи постають свого роду релаксичними, сповненими гармонії та спокою. У межах наукового аналізу розкрито своєрідність поетичальних особливостей лірики: написання віршів з римою і без неї, пошук нових конструктивних форм і способи вираження власної філософсько-поетичної думки. Подальші наукові розвідки будуть спрямовані на дослідження особливостей римування поетичного авторського доробку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аскарова В. Образ весни в пейзажній ліриці А. Мойсієнка. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Філологічні науки»*. 2013. Кн. I. С. 174–177.
2. Баран Є. «Печаль трави на відстані дощів»: поетичний сад Анатолія Мойсієнка. *Українська літературна газета*. 2011. № 5. 11 березня. С. 132.
3. Білозуб А. Метафора у художньо-поетичному мовленні Анатолія Мойсієнка. *Лінгвістичні студії*. Вип. 14. 2006. С. 181–184.
4. Бойко Н. І. Сучасне декодування Шевченкових поетичних текстів. *Література та культура Полісся. Серія «Філологічні науки»*. 2015. Вип. 77. № 3. С. 323–326.
5. Винокур Г. О. О языке художественной литературы: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1991. 448 с.
6. Зимоля М. Синтез акварельної поезії. *Гуманістичний збірник*. 2003. С. 59–64.
7. Кузьменко Ю. Милуючись вишуканістю слова Анатолія Мойсієнка. *Літературна Україна*. 2019. № 6–7. С. 3.
8. Логвиненко Олена. Лабіринтами незвіданого шукає поет спалені камені і себе. *Україна*. 2005. № 2–3. С. 53.
9. Мойсієнка А. Мене любов'ю засвітили скрипки: лірика. Київ: Правда Ярославичів, 2006. 122 с.
10. Науменко Н. Переклади поезій Анатолія Мойсієнка російською та німецькою мовами. *Українське мовознавство*. 2013. Вип. 43/1. С. 48–58.
11. Сапон В. При кетязі калини золотім. *Гарт*. 2001. № 23. С. 13.
12. Строкаль О. Поетика кольороназв у творах Анатолія Мойсієнка. *Українське мовознавство*. 2018. Вип. 1 (48). С. 29–36.
13. Таценко Н. В. Теоретичні засади антропоцентризму мовних інновацій. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вип. 28. 2006. С. 208–211.
14. Філінюк В. Лінгвопоетика оказіоналізмів у творах Анатолія Мойсієнка. *Українське мовознавство*. 2015. Вип. 45/1. С. 409–414.
15. Яровий Олександр. Солодка гіркота калини в новій книзі Анатолія Мойсієнка. *Літературна Україна*. 2001. № 8. С. 6.

#### REFERENCES

1. Askarova V. Obraz vesny v peizazhnoi lirytsi A. Moisiienka. [The image of spring in the landscape lyrics of A. Moisienko]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Filolohichni nauky*. 2013. Knyha I. S. 174–177 [in Ukrainian].
2. Baran Ye. “Pechal travy na vidstani doshchiv”: poetychnyi sad Anatoliia Moisiienka. [“The sorrow of the grass in the rain”: the poetic garden of Anatoly Moisienko]. *Ukrainska literaturna hazeta*. 2011. № 5. 11 bereznia. S. 132 [in Ukrainian].
3. Bilozub A. Metafora u khudozhno-poetychnomu movlenni Anatoliia Moisiienka. [Metaphor in the artistic and poetic speech of Anatoly Moisienko]. *Linhvistychni studii. Vyp. 14. 2006. S. 181–184* [in Ukrainian].
4. Boiko N. I. Suchasne dekoduvannia Shevchenkovykh poetychnykh tekstiv. [Modern decoding of Shevchenko's poetic texts]. *Literatura ta kultura Polissia*. 2015. Vyp. 77. Seriia “Filolohichni nauky”. № 3. S. 323–326 [in Ukrainian].
5. Vynokur H. O. O yazyke khudozhestvennoi lyteratury [About the language of fiction]. Moskva: Vysshiaia shkola, 1991. 448 s. [in Russian].
6. Zymomria Mykola. Syntez akvarelnoi poezii. [Synthesis of watercolor poetry]. *Humanistychnyi zbirnyk*. 2003. S. 59–64 [in Ukrainian].
7. Kuzmenko Yu. Myluiuchys vyshukanistiu slova Anatoliia Moisiienka. [Admiring the sophistication of the words of Anatoly Moisienko]. *Literaturna Ukraina*. 2019. № 6–7. 9 liutoho. S. 3 [in Ukrainian].
8. Lohvynenko Olena. Labiryntamy nezvidanoho shukaie poet spaleni kameni i sebe. [Through the labyrinths of the unknown, the poet seeks burnt stones and himself]. *Ukraina*. 2005. № 2–3. S. 53 [in Ukrainian].
9. Moisiienko A. Mene liuboviu zasvityly skrypky: liryka. [I was enchanted by violins: lyrics]. Kyiv: Pravda Yaroslavychiv, 2006. 122 s. [in Ukrainian].
10. Naumenko N. Pereklady poezii Anatoliia Moisiienka rosiiskoiu ta nimetskoiu movamy. [Translations of Anatoly Moisienko's poems into Russian and German]. *Ukrainske movoznavstvo*. 2013. Vyp. 43/1. S. 48–58 [in Ukrainian].
11. Sapon Volodymyr. Pry ketiazi kalyny zolotim. [When ketyazi viburnum golden]. *Hart*. 2001. № 23. 1 chervnia. S. 13 [in Ukrainian].

12. Stokal O. Poetyka koloronazv u tvorakh Anatolii Moisiienka. [Poetics of color names in the works of Anatoly Moisienko]. *Ukrainske movoznavstvo*. 2018. Vyp. 1 (48). S. 29–36 [in Ukrainian].
13. Tatsenko N. V. Teoretychni zasady antropotsentryzmu movnykh innovatsii. [Theoretical foundations of anthropocentrism of language innovations]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. Vypusk 28. 2006. S. 208–211 [in Ukrainian].
14. Filiniuk V. Linhvopoetyka okazionalizmiv u tvorakh Anatolii Moisiienka. [Linguopoetics of occasionalisms in the works of Anatoly Moisienko]. *Ukrainske movoznavstvo*. 2015. Vyp. 45/1. S. 409–414 [in Ukrainian].
15. Yarovyi Oleksandr. Solodka hirkota kalyny v novii knyzi Anatolii Moisiienka. [Sweet bitterness of viburnum in the new book by Anatoly Moisienko]. *Literaturna Ukraina*. 2001. № 8. 1 bereznia. S. 6 [in Ukrainian].

**Галина ПАЛИЦЯ,**

*orcid.org/0000-0002-6817-5232*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри германських мов та перекладознавства

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) *gpalytsya73@gmail.com*

## ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ «ВЧИТЕЛЬ» У НІМЕЦЬКОМОВНИХ ЦИТАТАХ ВІДОМИХ ЛЮДЕЙ

Німецькомовні цитати відомих людей, що містять концепт «учитель», презентують особливості концептуалізації особи за професійною ознакою представниками різних етнічних спільнот. Концепт «учитель», на відміну від відповідного поняття, об'єктивує не лише особу в аспекті її професійної діяльності, але й цілу низку образів, асоціацій, оцінок, висновків тощо, які склалися щодо представника цієї професії впродовж століть. Досліджуваний концепт має велике інтерпретаційне поле, презентоване прислів'ями, приказками, афоризмами, цитатами, крилатими висловами, різножанровими текстами тощо, в яких він набуває специфічну репрезентацію, обумовлену законом жанру.

Метою статті є характеристика компонентів інтерпретаційного поля концепту «вчитель» на матеріалі німецькомовних цитат, що належать відомих людям.

Інтерпретаційне поле концепту «вчитель» презентоване двома групами ознак: особистісні й професійні риси вчителя. На матеріалі цитат спостерігається поєднання окремих концептуальних ознак, внаслідок чого відбувається модифікація й уточнення їхнього змісту. Група ознак «особистісні риси вчителя» на матеріалі цитат формують такі концептуальні ознаки: «пильність», «послідовність», «акуратність», «справедливість», «любов» і «гарний настрій». Концептуальна ознака «терпіння» в цитатах вербалізується через поєднання з концептуальною ознакою «твердість характеру»; «серйозність» розглядається крізь призму сприйняття дитини; «цілеспрямованість» містить такі додаткові ознаки, як «спосіб» і «результат». Концептуальна ознака «любов до книги» розкриває не лише любов до читання, але й уміння захопити прочитаним дітею. Група ознак «професійні риси вчителя» інтерпретується через різного роду вміння, а саме: «доступно пояснити», «зацікавити», «розвивати самостійність мислення», «наочно пояснювати», «взаємодіяти». Деякі цитати акцентують увагу на вадах і зловживаннях з боку вчителя, тому інтерпретація відповідних концептуальних ознак відбувається в негативній площині.

**Ключові слова:** вербалізація, концепт «учитель», цитата, концептуальна ознака, інтерпретаційне поле.

**Halyna PALYTSYA,**

*orcid.org/0000-0002-6817-5232*

Candidate of Philology, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Germanic Languages and Translation Studies

of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *gpalytsya73@gmail.com*

## VERBALISATION OF THE CONCEPT “TEACHER” IN GERMAN-LANGUAGE QUOTES BY FAMOUS PEOPLE

German-language quotes of famous people which contain the concept “teacher”, present the features of conceptualization of a person on a professional basis by representatives of different ethnic communities. The concept “teacher”, unlike the corresponding notion, objectifies not only a person in the aspect of their professional activity, but also a whole range of images, associations, assessments, conclusions, etc., which have developed regarding a representative of this profession over the centuries. The studied concept has an extensive interpretative field presented by proverbs, sayings, aphorisms, quotes, catchphrases, mixed-genre texts, etc., in which it receives a specific representation stipulated by the law of the genre.

The purpose of the article is to characterize the components of the interpretative field of the concept “teacher” on the material of German-speaking quotations belonging to famous people.

The interpretative field of the concept “teacher” is presented by two groups of characteristics: the teacher’s personal and professional traits. On the basis of the quotations combinations of some conceptual features can be observed, resulting in a modification and clarification of their content. The group of attributes “personality traits of the teacher” on the material of quotations form the following conceptual features: “vigilance”, “consistency”, “precision”, “justice”, “love” and “good mood”. The conceptual feature “patience” in quotations is verbalized through a combination with

*the conceptual feature “firmness of character”; “seriousness” is seen through the prism of perception of the child; “purposefulness” includes such additional features as “way” and “result”; “love to the book” reveals not only the love to reading, but also the ability to capture children by read material. The group of attributes “teacher’s professional traits” are interpreted by different kinds of skills, namely: “to explain accessibly”, “to interest”, “to develop independence of thinking”, “to explain clearly”, “to interact”. Some quotes focus on the disadvantages and abuses of the teacher, so the interpretation of these conceptual features is in the negative plane.*

**Key words:** verbalization, concept “teacher”, quote, conceptual feature, interpretative field.

**Постановка проблеми.** У суспільній свідомості вчитель є ключовою фігурою в процесі організації різних видів діяльності учнів і педагогічного спілкування, тому до нього суспільство завжди висуває високі вимоги в аспекті особистісних якостей, професійних характеристик, зовнішнього вигляду, поведінки тощо. Вчитель пропагує цінності суспільства, відображає дух часу, у зв'язку з чим образ учителя в суспільній свідомості невинно еволюціонує. Раніше вчителі асоціювалися з темними, синім або чорним, кольорами одягу, окулярами, указкою; представниці жіночої статі – з акуратною строєю зачіскою, чоловічої – з вусами чи борідкою, що підкреслювали інтелігентність. Сьогодні ці ознаки зовнішності вже не є визначальними. Особистісні якості представника цієї професії, що в минулому вважалися головними, – строгість, навіть авторитарність, безкомпромісність тощо у зв'язку зі зміною підходів до навчального процесу та позиціонування його учасників сьогодні кваліфікуються радше як мінуси, добрий вчитель – це партнер учня, його наставник і друг. Професійні якості вчителя, що полягають у його відданості справі, педмайстерності, добросовісності, глибоких знаннях, любові до дітей, майстерному володінні словом, що є важливим інструментом у його професійній діяльності тощо, залишилися незмінними, даючи підстави, як колись, так і сьогодні, вести мову про вчителя як майстра своєї справи.

Поняття «учитель» давно закріпилося в педагогіці, а відповідний концепт – у суспільній свідомості, не вимагаючи пояснень і видаючись цілком очевидним (Кабаченко, 2009: 84). Як відомо, поняття «вчитель» і відповідний концепт не тотожні, останній ширший за змістом, оскільки, з одного боку, містить у собі все, що належить до будови поняття, з іншого боку, і все те, що його робить фактом культури: етимологію, історію, сучасні асоціації, оцінки та інше (Степанов, 2004: 43). Це означає, що концепт «учитель» об'єктивує не лише відповідну особу в розрізі її професійної діяльності, але й цілу низку образів, асоціацій, оцінок, висновків тощо, які склалися в національній колективній свідомості стосовно представника цієї професії впродовж століть.

Концепт «учитель» – одна з ділянок концептосфери «освіта». Остання є фрагментом професійної концептуальної картини світу, що відображає суспільно значуще поняття, репрезентуючи концептуальне світобачення носіїв мови щодо складного й багатогранного явища – освіти. Лінгвістичний підхід до дослідження концептів як одиниць, що становлять певну інформаційну цілісність, кваліфікує концепт як структуровану за польовим принципом єдність, яка складається з ядра, базових пластів і периферії. На відміну від ядра, що відображає зміст концепту, периферія «...містить „висновки“ аналізу з різних когнітивних ознак, які утворюють структуру концепту» (Полужин, 2015: 221). На периферії розташоване інтерпретаційне поле, презентоване прислів'ями, приказками, афоризмами, цитатами, крилатими висловами, різножанровими текстами тощо. У концепту «вчитель» воно обширне, оскільки позначуване ним явище часто вербалізується в зазначених одиницях. У кожній із них досліджуваний концепт отримує специфічну репрезентацію, обумовлену законом жанру.

В останні роки спостерігається помітне посилення уваги до освітніх і гуманітарних процесів, що є передумовою для глибокого вивчення проблеми концептуалізації професійної діяльності людини, концептів, що представляють, зокрема, і професійно-педагогічну картину світу. Самі назви осіб за професією теж містять концептуально релевантну інформацію для кожного конкретного етносу, тому вивчення їх вербалізації в одиницях мови й мовлення відображає тенденції сучасної мовознавчої науки, що підтверджує актуальність і своєчасність обраної теми дослідження.

**Аналіз досліджень.** Концепту «вчитель» неодноразово приділялася увага в наукових розвідках у галузі концептології, які демонструють різний підхід до вивчення цього складного феномену. Комплексні дослідження структурних елементів цього концепту на матеріалі різних видів дискурсу представляють праці російських дослідниць С. Сміслової та О. Заречнової. С. Сміслова висвітлює питання актуалізації понятійної, образної та ціннісної складових частин концепту «вчитель» у російському педагогічному дискурсі на рубежі XIX–XX ст. (Сміслова, 2007). О. Заречнева



ілюструє концепт «учитель» як соціокультурний феномен на матеріалі словників і засобів масової інформації, аналізуючи понятійну, асоціативну, метафоричну та контекстуальну моделі концепту «вчитель» (Заречнева, 2009). Українська дослідниця О. Дзюбенко вивчала проблему мовного експонування епітетів, що сполучаються з концептом «учитель» на матеріалі літературно-художнього дискурсу латинської, англійської та української мов, розкриваючи тим самим емоційно-оцінне забарвлення досліджуваного концепту та простежуючи динаміку його розвитку (Дзюбенко, 2013). Як засіб мовної вербалізації концепту «вчитель» вивчалися й паремії німецької (Палиця, 2018) та російської (Кабаченко, 2009) мов. Окреслений у вищезгаданих наукових розвідках матеріал, на базі якого досліджується актуалізація концепту «вчитель» у мовленні, не вичерпує всього розмаїття засобів його вираження. На сьогодні немає жодної наукової розвідки, що висвітлювала б питання експлікації цього концепту в цитатах, які поряд з різножанровими текстами, пареміями, афоризмами, крилатими висловами тощо презентують його інтерпретаційне поле, що спонукало нас обрати їх матеріалом дослідження цієї наукової розвідки.

Джерельною базою нашого дослідження слугували цитати, отримані з інтернет-ресурсу Aphorismen, Zitate, Sprüche und Gedichte: 949 Zitate und 153 Gedichte mit dem Textinhalt "Lehrer". Взято з <https://www.aphorismen.de/suche?text=Lehrer>.

**Мета статті** – характеристика інтерпретаційного поля концепту «вчитель» на матеріалі німецькомовних цитат, що належать відомих людям.

**Виклад основного матеріалу.** Інтерпретаційне поле концепту «вчитель» є обширною ділянкою його структури, змістове насичення якої великою мірою залежить від жанрових особливостей текстів, у яких він об'єктивується. До прикладу, в офіційних документах, наукових, публіцистичних текстах, на думку С. Л. Смилової, учитель позначений позитивними характеристиками, оскільки він перебуває в центрі важливого соціокультурного процесу – освіти. В художніх творах може спостерігатися відхилення від цієї норми (Смилова, 2007: 8). Останнє стосується також паремій, що відображають узагальнений досвід людей у різних сферах їхньої діяльності, містять повчання, настанови, застереження тощо.

Німецькомовні цитати відомих людей досить своєрідно й розмаїто інтерпретують концепт «учитель». Це обумовлено особливістю цитати як жанру, яка є оригінальним, влучним висловлюванням, що експлікує особистий досвід, власні висновки

й позицію авторитетних особистостей стосовно явищ об'єктивної дійсності. Цим відрізняються цитати, наприклад, від паремій. У свідомості кожної людини існує свій образ учителя – доброго й поганого, що складається з низки ознак, які сприяють чи, навпаки, стоять на заваді успішного виконання ним своїх професійних обов'язків. Це, на наш погляд, уможлиблює глибше проникнення в зміст інтерпретаційного поля концепту «вчитель». Багато з досліджуваних цитат мають глибокий смисл, містять глобальні висновки, адже лише з плином часу людина може дати адекватну оцінку вчителю. Цю думку підтверджує цитата: «*Erst sagen uns die Lehrer alles über die Wahrheit, dann sagt uns die Wahrheit alles über die Lehrer*» (Manfred Hinrich). З висоти досвіду та з плином часу з боку відомих особистостей може лунає й конструктивна критика, зокрема й про непоодинокі випадки невідповідності вчителя високим вимогам суспільства, неналежну оцінку праці вчителя з боку держави, невідповідність рівню матеріальної компенсації зусиль, що затрачає вчитель щоденно. Внаслідок цього спостерігається зниження престижу професії вчителя, неповага до її представника, що висвітлюється в досліджуваних німецькомовних цитатах, авторами яких є представники різних культурних епох: «*...wenn einer hat Schule gehalten ungefähr zehen Jahr, so mag er mit gutem Gewissen davon lassen, denn die Arbeit ist zu groß und man hält sie geringe*» (Martin Luther); «*Wenn ein durchschnittlicher Unternehmensberater mehr Ansehen genießt als ein guter Lehrer, dann stimmt etwas nicht in unserer Gesellschaft*» (Annette Schavan); «*Die ganzen Bildungsreformen des letzten halben Jahrhunderts haben wenigstens eins bewirkt, daß Lehrer nicht mehr als solche angesehen werden oder sind*» (Erhard Blanck).

Аналіз репрезентації концепту «вчитель» у німецькомовних цитатах відомих особистостей свідчить про те, що найчастотнішим його лексичним вербалізатором є іменник *Lehrer*. Пряме значення, зафіксоване у лексикографічних джерелах: «*Lehrer* – jmd, der beruflich lehrt, unterrichtet, Inhaber eines Lehramtes, Pädagoge» (Wahrig, 1997: 804), – актуалізується у великій кількості аналізованих нами цитат, наприклад: «*Auch Lehrer waren einst Schüler*» (Walter Ludin); «*Nur der ist ein geborener Lehrer, welcher die Begeisterung seiner Schüler erwecken kann*» (Ernst Julius Hähnel). Інші лексеми-репрезентанти аналізованого концепту, що перебувають із ним у синонімічних зв'язках, характеризуються значно меншою частотністю. Вони теж називають осіб, які передають власні знання іншим, є наставниками для інших людей. Серед них варто виокремити такі лексеми:

**Lehrmeister:** «Man muß nur solche Lehrmeister wählen, die von unbescholtenem Lebenswandel, untadeligem Charakter und reich an Erfahrung sind; denn die Quelle und der Grund aller Tüchtigkeit ist eine vollendete Erziehung» (Plutarch von Chäronea);

**Schulmeister:** «Ein Schulmeister muß singen können» (Martin Luther);

**Pädagoge:** «Was oft dem strengsten Pädagogen nicht gelingt, gelingt oft der Liebe mit Leichtigkeit» (Unbekannt);

**Professor:** «Manche Professoren sind Menschen, die müde und unvorbereitet in überfüllten Hörsälen davon träumen, wie ihr sattes Salär die Drittwohnung an der Dordogne ab nächsten März finanziert» (Christa Schyboll);

**Ausbilder:** «Ausbilder sind für die Ausbildung ausgebildete Mitarbeiter, die vom Auszubildenden beauftragt sind, Auszubildende auszubilden» (Unbekannt);

**Wissenschaftler:** «Man muss darauf sehen, ob diese Leute [Wissenschaftler] die Tugend lehren oder nicht. Lehren sie dieselbe nicht, so verhelfen sie uns auch nicht dazu. Lehren sie dieselbe, so sind sie Philosophen» (Lucius Annaeus Seneca).

У низці випадків концепт «учитель» вербалізується не прямо, за допомогою відповідного іменника, а відносним займенником, виражаючи таким чином неозначену особовість, що, на наш погляд, має на меті підкреслити неповагу чи просто негативне чи іронічне ставлення до представників цієї професії, наприклад: «Der muss viel wissen, der andere lehren soll, mit wenig Wissen weise zu sein» (Immanuel Kant).

У німецькомовних цитатах відомих особистостей інтерпретаційне поле концепту «вчитель» формують дві групи ознак: особистісні риси вчителя та професійні риси вчителя. Зупинимось детальніше на особливостях їхньої інтерпретації в досліджуваних одиницях.

Відомі особистості, глибоко усвідомлюючи роль і місію вчителя в суспільстві, концентруються на його особистісних якостях, кваліфікуючи їх не просто як риси характеру, а чесноти, тобто властивості, що лежать в основі моральних законів. Для вчителя персональними чеснотами, на думку авторів цитат, є низка таких якостей:

а) пильність, послідовність, акуратність, справедливість, які є запорукою поваги до вчителя з боку учня, наприклад: «Die vier Kardinaltugenden eines Lehrers, welcher gute Disziplin halten will, scheinen mir zu sein: Wachsamkeit, Ordnungssinn, Konsequenz und Gerechtigkeit» (Wilhelm Jakob Georg Curtmann);

б) любов і гарний настрій: «Die Hauptsumme aller Lehrertugenden ist Liebe und frohe Laune.

Wenn ich's sonst nicht wüßte, wie Seele auf Seele so stark wirkt, so würde ich das in meiner Schule lernen. Wenn ich so recht froh in dieselbe komme, so sind die Kinder Engel und es geht alles herrlich» (Johann Michael Sailer).

На думку відомих людей, учитель в ідеалі повинен поєднувати в собі бездоганну за своїми якостями особистість з високим професіоналізмом. Нами виокремлено низку концептуальних ознак, що проєктуються у сферу особистісних якостей, однак у розрізі професії вчителя отримують додаткові ознаки, наприклад:

а) терпіння. Ця концептуальна ознака на матеріалі цитат отримує особливу презентацію через поєднання з іншою концептуальною ознакою – твердістю характеру. Це поєднання дає можливість інтерпретувати її таким чином: терплячість учителя повинна поєднуватися з твердістю характеру, що ілюструє така цитата: «Geduld des Lehrers muß mit Festigkeit im Bunde sein. Ohne erstere würde unsere Jugend zu viel vom Lehrer, ohne letztere der Lehrer zu viel von der Jugend leiden müssen» (Lorenz Kellner);

б) серйозність. У цитатах, що містять концепт «учитель», окреслена концептуальна ознака інтерпретується як обов'язок учителя серйозно сприймати дитину й усе, що її стосується, наприклад: «Wer von Grund aus Lehrer ist, nimmt alle Dinge nur in Bezug auf seine Schüler ernst, – sogar sich selbst» (Friedrich Wilhelm Nietzsche);

б) багатогранність. Ця риса імплікує ідею про те, що вчитель має бути всебічною особистістю, яка орієнтується в усьому: «Altes üben, und Neues kennen. Dann kann man als Lehrer gelten» (Konfuzius); «Nur wer vielseitig aufzuklären vermag, der kann ein Lehrer sein» (Li Gi);

в) цілеспрямованість. У цитатах про вчителя ця риса означає не просте вміння окреслити мету, але й передбачити шляхи її досягнення й результат, що ілюструє цитата: «Wer unterrichten will, muß das Ziel, zu dem er die Schüler führen will, kennen und Weg ganz überschauen, um dahin zu gelangen» (Wilhelm von Türk);

г) любов до книги. У досліджуваних одиницях це не просте читання, а вміння захопити прочитаним і учня, наприклад: «Wenn ein Lehrer immer weiter lehrt und lernt; wenn er das Gelesene sogleich zu einem Gelehrten vor Schülern machen kann: so muß ihn jedes neue Buch unendlich heben, weil er damit andere hebt und die erkaufte Gewinne für kräftige Eroberungen ansieht» (Jean Paul);

г) самовіддача. Ця концептуальна ознака імплікує зусилля, старанність, прив'язаність учителя до справи: «Die Lehrer müssen sich mehr Mühe geben

*mit dem Unterrichten der jungen Leute und darauf mehr Fleiß wenden und mit wahrem Attachement der Sache sich widmen; dafür werden sie bezahlet, und wenn sie das nicht genügend tun und nicht ordentlich in den Sachen sind und die jungen Leute negligieren, so muß man ihnen auf die Finger klopfen, daß sie besser attent werden»* (Friedrich II., der Große).

Найголовніша місія вчителя полягає в трансляції знань, тому видається цілком логічною наявність цитат, у яких акцентується увага на одній із важливих професійних рис учителя – компетентності. Концептуальна ознака «компетентність» у зв'язку з цим посідає важливе місце в структурі концепту «вчитель». На матеріалі цитат учитель не просто мусить знаннями володіти – ці знання повинні мати надзвичайну силу, щоб облагороджувати душу дитини: *«Des Lehrers schönstes Vorrecht ist, daß er nicht nur durch sein Wissen, auch durch seine Persönlichkeit die Seelen der nächsten Generation adelt»* (Gustav Freytag). Очевидно, що не всі вчителі, що траплялися на шляху відомих людей, відповідають цій високій вимозі, що засвідчує низка цитат, у яких учитель критикується за брак знань і вмінь: *«Die Klugheit der Lehrer besteht zum größten Teil aus der Unwissenheit der Schüler»* (Unbekannt); *«Es ist nichts schrecklicher als ein Lehrer, der nicht mehr weiß, als die Schüler allenfalls wissen sollen. Wer andere lehren will, kann wohl oft das Beste verschweigen, was er weiß, aber er darf nicht halbwissend sein»* (Johann Wolfgang von Goethe). Інколи в цитатах такого плану є протиставлення, що виражають кількісну градацію, використання якої має на меті особливе акцентування на результаті, який може спричинити некомпетентність учителя, наприклад: *«Je weniger der Lehrer zustande zu bringen weiß, desto mehr verschärft er die Hausaufgaben»* (Wilhelm Jakob Georg Curtmann). В одній із таких цитат невідомий автор з гумором дає визначення професії вчителя, деякі представники якої отримують гроші за те, що мало знають: *«Ein Lehrer ist jemand der auch nicht viel weiß; aber dafür bezahlt wird»* (Unbekannt).

Окрім вимоги компетентності, досліджувані одиниці містять також певні вказівки для вчителя стосовно різних аспектів його професійної діяльності, що, на думку авторів цитат, зробить її більш ефективною. У них вказується на певні вміння, професійні навички, професійну поведінку, а саме:

а) уміння доступно пояснити: *«Siehst du einen Schüler, der sein Thema so schwer bewältigt wie Stahl, so kommt dieses wahrscheinlich daher, das ihn sein Lehrer nicht freundlich, klar und richtig unterweist»* (Talmud);

б) уміння зацікавити: *«Nur der ist ein geborener Lehrer, welcher die Begeisterung seiner Schüler erwecken kann»* (Ernst Julius Hähnel);

в) уміння розвивати самостійність мислення: *«Die schwierigste Aufgabe eines Lehrers ist es nicht, Wissen zu vermitteln, sondern zu eigenständigem Denken zu befähigen»* (Wolfgang Dietrich Griese);

г) уміння наочно пояснювати: *«Ein guter Lehrer macht mit Beispielen Schule»* (Rupert Schütz bach);

ґ) уміння взаємодіяти: *«Das Verhältnis des wahren Lehrers zum Schüler ist ein innerliches, ein geheimnisvolles, ein unmittelbares von Seele zu Seele. Sie tauschen die Seelen gegeneinander aus»* (Adolph Diesterweg).

Відомі люди з огляду на власний авторитет і досвід у своїх висловлюваннях теж виражають критичні думки щодо окремих аспектів професійної діяльності вчителя. Професія вчителя «обросла» певними стереотипами: наприклад, учитель вважає, що завжди має рацію, він любить повчати й у тих ситуаціях, у яких недоцільно це робити, тощо. У зв'язку з цим серед досліджуваних є цитати, які містять певні застереження щодо таких проявів. Наприклад, учитель повинен:

а) навчати ненав'язливо: *«Ein Hauptzug aller Pädagogik: unbemerkt führen»* (Christian Morgenstern);

б) не зловживати повчаннями: *«Jeder Lehrer muss lernen mit dem Lehren aufzuhören, wenn es Zeit ist. Das ist eine schwere Kunst»* (B. Brecht);

в) не вважати себе останньою інстанцією: *«Was der Lehrer in der Schule meint, stimmt tatsächlich. Zumindest immer für ihn»* (Martin Gerhard Reisenberg).

**Висновки.** Німецькомовні цитати, що містять концепт «вчитель», є репрезентативними одиницями його інтерпретаційного поля, оскільки цитата в короткій формі експлікує думки, висновки окремих людей, даючи змогу розкрити нові грані досліджуваного концепту. Найчастотнішими актуалізаторами концепту «вчитель» є лексичні одиниці *Lehrer, Lehrmeister, Schulmeister, Pädagoge, Ausbilder, Wissenschaftler*. У досліджуваних цитатах дві групи ознак концепту «вчитель» – особистісні й професійні риси – отримують своєрідну інтерпретацію, що забезпечується особливістю цитати, автори якої володіють великим досвідом, життєвим і професійним, досягнули успіху в певних сферах діяльності. Завдяки поєднанню концептуальних ознак відбувається модифікація та специфікація змісту. Концептуальну ознаку «особистісні риси вчителя» на матеріалі цитат формують такі складники, що, на думку авторів, у проєкції на професійну діяльність учителя

повинні бути базовими: «пильність», «послідовність», «акуратність», «справедливість», «любов» і «гарний настрій». Концептуальна ознака «терпіння» у цитатах вербалізується через поєднання з концептуальною ознакою «твердість характеру»; «серйозність» розглядається крізь призму дитини; «цілеспрямованість» включає такі додаткові ознаки, як «спосіб» і «результат»; «любов до книги» розкриває не лише любов до читання, але й уміння захопити прочитаним дітей. Група ознак «професійні риси вчителя» інтерпретується через різного роду вміння: «доступно пояснити», «зацікавити», «розвивати самостійність мислення», «наочно пояснювати» та «взаємодіяти». Деякі цитати акцентують увагу на вадах і зловживаннях з боку вчителя, однак кількість таких прикладів

незначна. На думку відомих особистостей, учитель має навчати ненав'язливо, не зловживати повчаннями й не повинен вважати себе останньою інстанцією. Таким чином, через поєднання концептуальні ознаки отримують глибшу інтерпретацію, що дало змогу доповнити інтерпретаційне поле концепту «вчитель» додатковим змістом.

Концепт «учитель» – складне, багатоаспектне утворення, інтерпретаційне поле якого містить, крім цитат, ще низку предикативних одиниць, зокрема паремії, афоризми, крилаті вислови тощо, дослідження яких може суттєво розширити потенціал його інтерпретаційного поля. З огляду на зростання інтересу до освітнього процесу й до його учасників аналогічному дослідженню може бути підданий концепт «учень» на матеріалі вказаних одиниць.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дзюбенко О. М. Динаміка розвитку концепту «учитель» (на матеріалі епітетів літературно-художнього дискурсу латинської, англійської та української мов). URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf\\_2013\\_38\\_56](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_38_56).
2. Заречнева Е. Н. Социокультурный концепт «учитель»: когнитивно-дискурсивное исследование : дис. ... канд. филол. наук ; Алтайский государственный университет. Барнаул, 2009. 214 с.
3. Кабаченко Е. Г. Концепт «учитель» и «ученик» в сознании современных педагогов (образный компонент). *Лингвокультурология*, 2009. № 3. С. 83–91.
4. Палиця Г. С. Концепт «учасник процесу виховання» в розрізі німецьких, українських і російських паремій. *Молодий вчений*. 2018. № 3.1 (55.1). С. 127–131.
5. Полужин М. Поняття, концепт та його структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Філологічні науки. Мовознавство»*, 2015. № 4. С. 21–22.
6. Смыслова С. Л. Концепт «учитель» в русском педагогическом дискурсе рубежа XIX–XX веков : автореф. дис. ... канд. филол. наук ; Тюменский государственный университет. Тюмень, 2007. 23 с.
7. Степанов Ю. С. Константы : словарь русской культуры. Москва : Академический Проект, 2002. 991 с.
8. Wahrig-Burfield R. (Ed.). *Deutsches Wörterbuch*. Güttesloh : Bertelsmann Lexikon Verlag, 1997. 1420 с.

### СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

9. Aphorismen, Zitate, Sprüche und Gedichte : 949 Zitate und 153 Gedichte mit dem Textinhalt “Lehrer”. Zugriffsmodus <https://www.aphorismen.de/suche?text=Lehrer>.

### REFERENCES

1. Dziubenko O. M. Dynamika rozvytku kontseptu uchytel' (na materialy epitetiv literaturno-khudozhn'oho dyskursu latyns'koi, anhlijs'koi ta ukrains'koi mov) [Dynamics of the concept teacher development (based on epithets of literary and artistic discourse in Latin, English and Ukrainian)]. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf\\_2013\\_38\\_56](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_38_56) [in Ukrainian].
2. Zarechneva E. N. Sotsyokul'turnyj kontsept “uchitel'”: kognitivno-diskursivnoe issledovanie [Sociocultural concept “teacher”: cognitive-discursive research]. (Diss. kand. filol. nauk). *Altajskij gosudarstvennyj universitet, Barnaul*, 2009. 214 p. [in Russian].
3. Kabachenko E. H. Kontsept “uchitel'” i “uchenik” v soznanii sovremennykh pedagogov (obraznyj komponent) [The concept “teacher” and “student” in the minds of modern educators (figurative component)]. *Lingvokul'turologiya*, 2009. 3. Pp. 83–91 [in Russian].
4. Palytsia H. S. Kontsept *uchasnyk protsesu vykhovannia* v rozrizi nimets'kykh, ukrains'kykh i rosij's'kykh paremyj [The concept *participant in the educational process* in German, Ukrainian and Russian paremyas]. *Molodyj vchenyj*, 2018. 3.1 (55.1). Pp. 127–131 [in Ukrainian].
5. Poliuzhyn M. Poniattia, kontsept ta joho struktura [Notion concept and its structure]. *Naukovyj visnyk Shchidnoievropejs'koho natsional'noho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Serija : Filolohichni nauky. Movozaavstvo*, 2015. 4. Pp. 21–22 [in Ukrainian].
6. Smyslova S. L. Kontsept “uchitel'” v russkom pedagogicheskom diskurse rubezha XIX–XX vekov [The concept “teacher” in Russian pedagogical discourse at the turn of the XIX–XX centuries]. (Avtoref. diss. kand. filol. nauk). *Tiumenskij gosudarstvennyj universitet, Tiumen'*, 2007. 23 p. [in Russian].
7. Stepanov Yu. S. Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury [Constants: Dictionary of Russian Culture]. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2002. 991 p. [in Russian].
8. Wahrig-Burfield R. (Ed.). *Deutsches Wörterbuch*. Güttesloh : Bertelsmann Lexikon Verlag, 1997. 1420 p. [in German].

### SOURCES OF ILLUSTRATIVE MATERIAL

9. Aphorismen, Zitate, Sprüche und Gedichte: 949 Zitate und 153 Gedichte mit dem Textinhalt “Lehrer”. Retrieved from <https://www.aphorismen.de/suche?text=Lehrer> [in German].

**Yuliia PILIPEI,**

*orcid.org/0000-0001-5817-0959*

*Assistant of the Romano-Germanic Philology and Translation  
of Bila Tserkva National Agrarian University  
(Bila Tserkva, Kyiv region, Ukraine) pilipey.julia@gmail.com*

**Inna PYLYPENKO,**

*orcid.org/0000-0001-9075-8859*

*Assistant of the Romano-Germanic Philology and Translation  
of Bila Tserkva National Agrarian University  
(Bila Tserkva, Kyiv region, Ukraine) Inna\_ra.82@ukr.net*

## SLANG VERSUS “PROPER ENGLISH” IN THE MODERN WORLD

*Formal language is often used in official public notices, business situations, and polite conversations with strangers. Formal language has stricter grammar rules and often uses more difficult vocabulary. It is more commonly used in writing than in speech. It follows the conventions of proper language and it uses language forms that often grammatically and lexically considered appropriate or agreed upon by most educated users of the language. Informal language has less strict grammar rules and often has shortened sentences. It often violates the conventions of proper language. When people speak in their own language using slang, it broadens the English language by adding more words. Language isn't stable, and a language such as English is a collection and collaboration of the words of many other languages such as Latin and Greek, as well as the romance languages of Europe. As civilizations grow, change, and expand, so do the words in the language. Slang is also constantly changing. New words are added all the time and people stop using older words. This can make it difficult for a learner to understand the language.*

*Not all slang expressions disappear out of the language after they've served their purpose. In fact, the expression can become so absorbed into the English language that it's no longer just slang word or expression, but a mainstream expression. We have many examples as cool, hang out, swag, etc.*

*Slang is often used as a way to appear friendly to someone or to show that you belong with a certain group of people or that you understand popular culture. It shows that you are part of the “in crowd” and that the language you share is part of your code language.*

*The sociolinguist Michael Halliday (Thorne, 2014: vi) commented that all the socializing environments in which individuals develop their identities, the circle groups is the most difficult to get into. However, it is from the peer group, whether consisting of skateboarders, school kids or soldiers that slang typically emerges.*

**Key words:** Proper English, informal language, slang, slang lexeme.

**Юлія ПИЛИПЕЙ,**

*orcid.org/0000-0001-5817-0959*

*викладач кафедри романо-германської філології та перекладу  
Білоцерківського національного аграрного університету  
(Біла Церква, Київська область, Україна) pilipey.julia@gmail.com*

**Інна ПИЛИПЕНКО,**

*orcid.org/0000-0001-9075-8859*

*викладач кафедри романо-германської філології та перекладу  
Білоцерківського національного аграрного університету  
(Біла Церква, Київська область, Україна) Inna\_ra.82@ukr.net*

## СЛЕНГ НА ПЕРЕВАГУ «PROPER ENGLISH» У СУЧАСНОМУ СВІТІ

*Офіційна мова часто використовується в публічних повідомленнях, ділових ситуаціях та ввічливих розмовах із незнайомцями. Вона має більш жорсткі правила граматики й часто використовує складнішу лексику, а також частіше використовується в письмовій формі, ніж у мовленні. Офіційна мова дотримується конвенцій стандартної мови й використовує мовні форми, які часто граматично та лексично вважаються доцільними або погоджуються більшістю освічених користувачів мови. Неформальна мова має менш суворі граматичні правила й часто – скорочені речення. Вона часто порушує умовності офіційної мови. Мова не є стійкою, а така мова, як англійська, – це сукупність та об'єднання слів багатьох інших мов. Як ростуть, змінюються й розширюються*

цивілізації, так само і слова в мові. Сленг також постійно змінюється. Нові слова постійно доповнюють лексикон, і люди перестають використовувати старі слова. Це може утруднити розуміння мови.

Не всі сленгові вислови зникають з мови після того, як вони виконали своє призначення. Насправді вислів може настільки поглинутись англійською мовою, що це вже не просто сленгове слово чи вираз, а повноцінна частина повсякденної мови.

Сленг часто використовується як спосіб проявити доброзичливість до когось або показати, що ви належите до певної групи людей або що ви розумієте популярну культуру. Це показує, що ви є частиною «в натовпі» і що мова, якою ви спілкуєтесь, є частиною кодової мови.

Сленг завжди був частиною нашої повсякденної мови. Він знаходить своє місце в усному спілкуванні по всьому світу. Сленг – це область лексики в постійному стані розвитку та змін, котрий складається з яскравих і барвистих слів і фраз, які характеризують різні соціальні та професійні групи, особливо коли ці терміни використовуються для спілкування всередині групи. Сленг забезпечує й посилює соціальну тотожність, але він також використовується в суспільстві загалом, щоб досягти атмосфери неформальної та дружньої ситуації.

**Ключові слова:** стандартна англійська, неформальна мова, сленг, сленгова лексема.

**Formulation of the problem.** Carl Sandburg once said “Slang is language which takes off its coat, spits on its hands and goes to work.” Standard English is often referred to as “the proper language”. However, that Proper English is not “a language” in any meaningful sense of this term. Proper English is less than a language but one of the varieties of English. Proper English is considered to be the most important variety of English, in all sorts of ways: it is the variety of English normally used in writing, especially printing; it is the variety associated with the education system in all the English-speaking countries of the world, and not only, because in Ukraine at schools Standard British English is taught. Moreover, the variety spoken by those who are often referred to as “intelligent people”. But most native speakers of English in the world are native speakers of some nonstandard variety of the language. Proper English deals with the pronunciation too. In Britain there’s a high status and widely described accent known as Received Pronunciation (RP), that it is not associated with any geographical area, being instead a purely social accent associated with speakers in all parts of the country, or at least in England, from upper-class and upper-middle-class backgrounds (Lerer S., 2008: 65–68).

There is considerable confusion concerning the relationship between Proper English and the vocabulary associated with formal varieties of the English language. Styles are varieties of language which can be ranged on a continuum ranging from very formal to very informal. Formal styles are employed in social situations which are formal, and informal styles are employed in social situations which are informal. Speakers are able to influence and change the degree of formality of a social situation by manipulation of stylistic choice. All the languages of the world would appear to demonstrate some degree of stylistic differentiation in this sense, reflecting the wide range of social relationships and social situations found, to a greater or lesser extent, in all human societies. In many

areas of the world, switching from informal to formal situations also involves switching from one language to another. Sociolinguists agreed that Proper English is a dialect. It is simply one variety of English among many. It is a sub-variety of English. Sub-varieties of languages are usually referred to as dialects, and languages are often described as consisting of dialects (Barber C., 1993: 223–228).

Standard English is however of course an unusual dialect in a number of ways. It is for example by far the most important dialect in the English-speaking world from a social, intellectual and cultural point of view; and it does not have an associated accent.

**Analysis of recent research and publications.** Tony Thorne is a British author, linguist and lexicographer specializing in slang and cultural history. In this article his masterwork *Dictionary of Contemporary Slang* is used as the greatest reference. This work remains based on the examples of authentic speech rather than purely upon written or broadcast sources. We have also studied the work of Professor Paul Kerswill, who works in sociolinguistics, specifically language variation and change. *History of the English Language* by Seth Lerer is outstanding source to get deep into the language roots.

It may sound ridiculous but analyzing slang and modern expressions the best source to find updated information is by following the bloggers sites, where authentic slang lexemes can be found.

**The scientific novelty** is caused by the necessity of learning the ways of formation and developing of the slang in the English language. The society swiftly changes, and with it the language standards are changed too. Slang will always tend to stay in the language as long as there is a demand for something new and unique, we do not refer to the vulgarisms or obscene expressions. The only question is left to ask is, if Proper English will always stay stable or soon it will shift its notions of proper language.

**The aim** of the research is the slang, as part of the today’s speech in the modern world and how it is

being affected by it. We set the task to differentiate the notion of the Proper English apart from Slang.

**Main material presentation.** Slang is language deliberately selected for its striking informality and is consciously used in preference to ‘proper’ speech. It usually originates in small social groups. For these groups, it is a private code that embodies their particular values and behaviour and reinforces their exclusivity. Slang expressions may escape the originating group and become more widely used, and although slang draws much of its effect from its novelty, some terms (booze, dosh, cool) may stay in the language for decades, while even supposedly shortlived youth slang, for example peng, choong or hench, remains in circulation for years rather than months (Thorne, 2014: 7).

Slang has also been referred to, most recently by the eminent US linguist Michael Adams, as ‘the people’s poetry’. In emphasizing its democratic credentials he’s right, but although it does make use of poetry’s rhetorical tricks (and more devices besides), poetry is allusive while slang is anything but, depending for its power on either complete, shared understanding (by insiders) or complete bafflement (on the part of outsiders).

Slang is also by definition used particularly to talk about transgressive behaviour and about activities which speakers either want to keep secret or for which there may not be an adequate vocabulary in standard language. Slang is not only used for communication purposes – to exchange data – but for social purposes to reinforce relationships: solidarity, belonging, membership of an in-group, and to exclude outsiders. This means that sometimes it is used in different ways from normal language – words and phrases may be repeated, chanted, used ungrammatically or used like slogans, for example. This can seem alien and suggest – wrongly – that the language is crude, impoverished or deficient. So nonstandard language such as slang or youth-identified vernacular is certainly part of a repertoire of performance, a pattern of behaviour which can include rebelliousness, anti-social attitudes, educational failure and even violence, crime and prejudice. It also plays an important part, though, in bonding, belonging, play and pleasure, and in constructing and negotiating individual and group identities (Thorne, 2014: 7).

Many people find it much easier to use correct Grammar when they are writing. This may be because students are taught Grammar through writing, or it could be a result of written words giving the writer a chance to change their mind.

When people speak, they cannot change their mind mid-sentence without appearing to be a crazy person.

Therefore, “proper” English is not often used in speech. When writing, though, people are expected to meet such standards.

In addition, British English may be considered more proper than American English. While proper English may seem like an impossible goal, it only seems so because of how rarely it is used. By simply taking a couple of seconds to think before speaking, anyone can avoid saying something they regret (Grammarly, 2015).

The 1920s were a particularly rich decade for slang in the United States. Many expressions are still in use today. For instance, *a wet blanket* is a person who is no fun or who ruins the good times of others. Other expressions, though not commonly used, may at least sound familiar. *It’s the bee’s knees*, for example, means it’s the best. In the 1920s, to *take someone for a ride* meant to lure them into your car and drive off with the intent to murder! But the modern-day meaning of the idiom is less nefarious than the previous definition. It means to dupe someone, usually with a clever lie. The unfortunate majority of 1920s slang disappeared completely.

Yet a certain sociological idea of slang underlies the consideration of metropolitan life and popular speech. General slang is mostly words and phrases that have escaped from the myriad subcultures of society and found favor in wider usage.<sup>4</sup> Slang emerges from the plural structure of society and, in subsequent usage, helps in small ways to maintain as well as to modify social diversity, usually toward more diversity. Slang is a necessary and inevitable cultural product of diverse, complex, and highly interdependent modern society. Slang grew where diverse peoples met at the cultural crossroads of the ancient market city; it flourished in the more diverse and occupationally interdependent medieval city. For the same but now infinitely more complex reasons, slang is part of the life of modern cities, or more correctly today, of modern society in general (Irving, 1995: 19).

Much of modern slang evolves from social media. Some expressions explode into existence, spread rapidly, and die out just as fast. The over use of the expression *YOLO* (You Only Live Once) earned widespread ignorance just months after its initial popularity. Following the historical trend, other expressions evolve to encompass wider or different meanings. *Ride*, which used to mean car, now includes anything that gets a person from point A to point B, whether it’s a bike, motorcycle, or even a pair of designer shoes. Still other terms may survive far into the future.

Since its appearance the English language went through a big metamorphosis. New words have

appeared while some went lost. Words have changed in meaning. The grammatical endings of words have been modified, and many such endings went out of use. There have been turns in word-order. Pronunciation modulated drastically. All together these transformations made the English language develop during the centuries.

From the Cockney rhyming calls of London's East End traders to teen speak, slang has always been part of Britain's rich and diverse language. But young people are increasingly unable to distinguish when it's appropriate to use it, say some linguists. Their language is becoming saturated by slang, leaving them ill-equipped to communicate in the wider world.

Paul Kerswill, professor of sociolinguistics at Lancaster University, is studying street language in London. He says an entirely new dialect is emerging. A long time ago slang was about work. Market workers, carpenters, public houses, farmers had their own slang. Now slang comes from people bringing new words from other languages. *Zoo* came from France, *pyjamas* from India, *shampoo* comes from Urdu. *Television* is part Latin, part Greek, yet we think of it as one word. The English language no longer simply belongs to the English, it's multicultural (Thorne, 2009)

Slang is also a natural human tendency, says Mr. Thorne. "All groups – it doesn't matter whether they are soldiers, policeman, criminals or whatever – always generate to some extent their own language. It's not just to communicate information, it's in order to include people into your group and exclude people out of your group". Slang has not become more prevalent, simply more public, he says (Thorne, 2009).

Talking about slang also reinforces a sense of appropriacy, much in the same way as political correctness has made people more sensitive to how language can hurt and discriminate, says Mr. Thorne.

The media has moved over the last two decades from excluding slang to incorporating, debating and also celebrating it: in Britain newspapers regularly carry serious or spoof updates on the language of the moment, while youth language has featured in TV dramas such as *Skins* and *The Inbetweeners*, triggering debates about authenticity. (Thorne, 2014: 9).

In the previous article the work of Stephen Kelman was analyzed with its novelty of *Pigeon English* in the literature. Nowadays, slang has become an integral part of the social sphere and one of the main and most problematic objects of the lexicological investigation. Slang arises in the multiple structures of society and in the future helps to preserve and modify social diversity. It is a necessary and inevitable result of the development of the language of modern society.

It evolves where people of different origins meet at the cultural "crossroads". Such example was depicted in the novel with famous slang expressions, such as *asweh*, *donkey hours*, *dey touch*, *adjei*, *bogah* (Kelman, 2011).

Also in 2010 one Jean Gross, described as a "communications czar" who advises the Government on children's speech, was widely reported as claiming that teenagers were becoming unemployable because they had a vocabulary of just 800 words. The reality is that typical teenagers actually develop a vocabulary of around 40,000 words by the time they reach 16, but one linguist mentioned by Ms Gross had found that many choose to limit themselves to a much smaller range in regular conversation, and on a daily basis could use as few as 800. It goes without saying, too, that the abbreviated codes used on phones and computers, just like those once employed for telegrams, air traffic control or CB-radio, deliberately and unproblematically use only a very limited vocabulary (Thorne, 2014: 9).

**Conclusions.** Education is essential so people understand how different social groups speak, and how their language relates to ethnicity or social class. You can very quickly slip into the perception that there is good language and bad language, and then make the false link between bad language and bad people. And all of us should learn how important it is to spot when slang is inappropriate. Whether we like it or not, the way we talk affects the way people see us and this can have very serious consequences.

The general "flattening out" of a hierarchical society and the relaxation of linguistic prejudices mean that slang may be seen not as something inherently substandard, but as an option among many available linguistic styles. At the same time there must always be a set of words and phrases which is beyond the reach of most speakers, that is always "deviant", "transgressive" and opaque. (Thorne, 2014: 8). This slang must renew itself, not just in implied contrast with "standard" language, but with earlier versions of itself. So novel and exotic slang words will continue to sprout, to metamorphose, to wither and disappear or else to spread and fertilise the common ground of language. This process may now be more visible and familiar, the crossover into wider informal use may happen much faster nowadays (given the complicity of the media), and the shock value of the terms themselves may be lessened (the invention and use of slang does risk becoming locked into familiarity and cliché, like the tired, repetitive gestures of rock, rap, conceptual art and fashion), but the process is very unlikely ever to stop.



**BIBLIOGRAPHY**

1. Barber Charles The English Language: A historical introduction. New York : Cambridge University Press, 1993. 306 p.
2. Irving Lewis Allan The City in Slang. New York : Oxford University Press, 1995. 320 p.
3. Lerer Seth The History of the English Language volume II. USA, Virginia : The Teaching Company, 2008. 226 p.
4. Kelman Stephen Pigeon English. London: Bloomsbury, 2011. 137p.
5. Thorne Tony Dictionary of Contemporary Slang. London : Bloomsbury, 2014. 493 p.
6. Slang to Standard: How Casual Language Can Become Acceptable. 2015. URL: <https://www.grammarly.com/blog/slang-to-standard-how-casual-language-can-become-acceptable/>.
7. Thorne Tony BBC News. Mind Your Slang. 2015. URL: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/magazine/8388545.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/8388545.stm).

УДК 82.091:7.04]:81'42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209555>**Олена ПІТЕРСЬКА,**

orcid.org/0000-0003-3621-6906

аспірант кафедри світової літератури

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

(Полтава, Україна) bonheur.elen@gmail.com

**СПЕЦИФІКА ОБРАЗНОЇ СИСТЕМИ В РОМАНІ Е. ПОРТЕР «ПРОСТО ДЕВІД»**

У статті охарактеризовано образну систему роману Е. Портер «Просто Девід», позиції головного героя в системі взаємин «батько і син», «miteць і суспільство, «музика і гармонія світу». Актуальність дослідження визначається відсутністю розвідок у галузі поетики образної системи творчості Е. Портер у сучасному вітчизняному та зарубіжному літературознавстві. Об'єкт дослідження становлять структура, семантика, типологія, поетика художніх образів. Предметом дослідження є специфіка, рецептивна естетика та динаміка художніх образів у романі Е. Портер «Просто Девід». У роботі визначено особливості літературно-художнього образу: поєднання предметної точності та семантичного узагальнення; здатність до художнього моделювання; відображення об'єктивного та суб'єктивного; зв'язок семантики, структури поетики з тенденціями літературного процесу. Акцентовано увагу на характері виражальних засобів, ужитих у романі Е. Портер «Просто Девід»; властивостях образів, котрі функціонують на різних рівнях тексту (сюжетному, композиційному, стилістичному, ідейному, тематичному, хронотопному); взаємозв'язках та взаємодії художніх образів, їхній динаміці у творчості автора. Визначено критерії класифікації художніх образів, специфіку образної системи роману Е. Портер «Просто Девід», принципи її організації; уточнено особливості структури образів, які зумовлені взаємодією напрямів і течій, впливом на літературу інших видів мистецтва. Досліджено кольорову палітру, символіку образів природи у тканині художнього тексту роману; встановлено зв'язок художніх образів Е. Портер з авторською свідомістю та індивідуальним стилем письменниці. У роботі використано порівняльно-історичний, структурний, типологічний, біографічний методи, хронотопний та архетипний види аналізу, теорію рецептивної естетики. Специфіку образної системи в романі «Просто Девід» розглянуто у співвідношенні з історичним, суспільним, культурологічним контекстом, літературними тенденціями доби.

**Ключові слова:** архетип, концепт, пейзаж, рецептивна естетика, роман, символ, хронотоп, художній образ.

**Olena PETERSKA,**

orcid.org/0000-0003-3621-6906

Postgraduate Student at the Department of World Literature

of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

(Poltava, Ukraine) bonheur.elen@gmail.com

**SPECIFICITY OF THE IMAGE SYSTEM OF THE NOVEL  
BY E. PORTER “JUST DAVID”**

The article examines the figurative system of novel by Eleanor Emily Hodgman Porter “Just David”, the position of the main character David in the system of the relations of the father and son, artist and society, music and world harmony. The relevancy of the investigates is determined by a certain lack in the amount of systematic works in modern national and foreign literature, their devoted to structure, semantics, typology, poetics of artistic images in the work of Eleanor H. Porter. The object of the study is the structure, semantics, typology, poetics, functioning and dynamics of artistic images in the Eleanor H. Porter prose. The subject of the study are artistic images in novel by Eleanor H. Porter “Just David”.

Based on the achievements of literary studies, the features of the image as categories of fiction are specified in the article: a combination of substantive accuracy and semantic generalization; ability to artistic modeling; reflection of objective and subjective; the connection of semantics, the structure of poetics of artistic image with the tendencies of the literary process.

During the process of studying artistic images in novel by Eleanor H. Porter “Just David” mentioned the following factors: the relationship of music, literature and painting; properties of artistic images functioning at different levels of the text (plot, compositional, stylistic, ideological, thematic, chronotopic); interconnections and interaction of artistic images, their dynamics in the writer's work. The specific objectives of this present study are to identify trends in the theoretical and literary approach to understanding the term “artistic image” in literary work; classification of the main criteria for artistic images in novel by Eleanor H. Porter “Just David”. The theoretical significance of the work is due to the fact that it first defines the main features of the figurative system and elaborates the method of studying artistic images in novel by Eleanor H. Porter “Just David”. It was investigated that the attention of the artist to the enrichment of the color scheme, the close connection of artistic images with the environment give them a special picturesque and dynamic.

**Key words:** archetype, artistic image, chronotope, concept, literary landscape, novel, receptive aesthetics, symbol.

**Постановка проблеми.** Результати наукових розвідок, присвячених дослідженню поняття «художній образ» у сучасному літературознавстві є різноплановими, але не взаємовиключними, вони доповнюють один одного, що зумовлює стан відкритості таких проблем, як ієрархія образів у структурі художнього твору; властивості художнього образу з погляду на його сутність. Творча спадщина американської письменниці Е. Портер, котра становить одинадцять романів і дві збірки оповідань (Short Stories), ніколи не була дослідженою в літературознавстві, незважаючи на значний успіх романів «Полліанна», «Просто Девід» у сегменті дитячої літератури. Отже, проблемою роботи є визначення специфіки образної системи, особливостей індивідуального стилю автора, уточнення сутності поняття «художній образ» на прикладі роману Е. Портер «Просто Девід».

**Аналіз досліджень.** Специфіка художніх образів неодноразово була об'єктом досліджень у сучасному науковому дискурсі. Д. С. Наливайко розглядав образ як константу мистецтва, зіставляв образ і символ: «<...> кожен художній образ тою чи тою мірою є символом, оскільки <...> символізує щось більш широке, істотне, загальне» (Наливайко, 1981: 41). Умовність і знаковість образів визначено в роботах Ю. М. Лотмана, котрий вирізняв архаїчні символи й образи-символи (Лотман, 1992: 191). Просторово-часову форму художнього образу розглянуто у працях М. М. Бахтіна. Взаємовплив типу художньої свідомості й певної літературної епохи розглянуто в роботах С. С. Аверинцева, М. Л. Гаспарова; О. О. Потебня відкрив питання про генезис художнього образу та його контекстуальні трансформації; А. І. Ніколаєв розглядав художній образ як модель світу, яка не містить підказок, адже найважливіше відбувається під час зіткнення моделі світу читача з тією моделлю, що запропонував автор (Ніколаєв, 2011: 50). За висловом П. В. Палієвського, «художній образ – це мова, а твір – цілісне висловлювання» (Палієвський, 1978: 6). П. В. Білоус зазначає, що «<...> здатність до образотворення закладена в багатозначності слів; слово з його значеннями – це вже образ», котрий «несе в собі самобутність творчої індивідуальності – особливості її світовідчуття, інтелектуальні і психічні риси, життєвий досвід» (Білоус, 2011: 59). На основі аналітичної психології К. Г. Юнга С. Б. Кримський стверджував, що архетипні образи в «найвиразніших формах <...> виступають у національних культурах» (Кримський, 1998: 78), Л. І. Белехова розглядала поняття «архетип» у лінгвокогнітивному аспекті, І. В. Процик – як проблему визначення та взаємо-

дії архетипу й символу. Проблеми відображення об'єктивного світу в концептах присвячені науковій праці Д. С. Лихачова, В. І. Карасика. Засновником рецептивної естетики в межах літературознавства вважається польський філософ та літературознавець Р. Інгарден, який сформулював поняття «актуалізація», «конкретизація», «комунікативна невизначеність» та «естетичний досвід». Його ідеї були поширені вченими Х. Р. Яуссом і В. Ізером, котрі сформулювали основні поняття рецептивної теорії, розглядаючи літературний процес як історію рецепцій (Яусс, 2004: 94). С. А. Бакаєва визначає художню рецепцію як акт сприйняття та відтворення на засадах сприйнятого власних сюжетів (Бакаєва, 2017: 46).

**Мета статті** – розглянути семантико-функціональні особливості, типологію й поетику художніх образів на матеріалі роману Е. Портер «Просто Девід». Для розв'язання зазначеної проблеми передбачено вирішити такі завдання: уточнити методику дослідження образів у художній прозі початку ХХ ст.; виявити особливості структури образів у романі Е. Портер «Просто Девід», їхні різновиди, семантику, функції та динаміку; встановити зв'язок художніх образів у романі Е. Портер з індивідуальним стилем та авторською свідомістю; простежити взаємодію напрямів і течій, родів і жанрів, видів мистецтва на рівні художніх образів роману «Просто Девід».

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток романного жанру в літературі США на початку ХХ ст. вирізнявся прагматизмом, філософською концепцією плюралістичного Всесвіту, ескізністю, фрагментарністю композиції, естетичними та ідеологічними орієнтирами газетної та журнальної критики. У контексті літературної спадщини таких яскравих постатей у літературі США початку ХХ ст., як Генрі Джеймс, Джек Лондон, Теодор Драйзер, Едіт Уортон та інших, проза Елеанор Портер також є цілісним явищем, оскільки крізь сюжети різножанрових творів письменниці можна побачити єдність стилю, філософії, виражальних засобів мови тощо.

Роман Е. Портер «Просто Девід» (“Just David”), який був надрукований у Бостоні 1916 р., призначений для підліткової аудиторії. Пригодницький сюжет, біблійні мотиви, поєднання романтичного світосприйняття та євангельських поглядів вирізняють творчу манеру письменниці, яка успадкувала кращі традиції романного жанру США та англійського роману вікторіанської доби. Головний герой твору – хлопчик-сирота Девід, який майстерно грає на скрипці, відчуває себе неподільною частиною Всесвіту, «оркестру

життя», створюючи музичні композиції. Ім'я та музичний таланти Девіда асоціюються з образом Давида, старозавітного епічного героя-воїна, царя Ізраїлю, що співав та грав на лірі. Відомо, що образ Давида у світовій літературі та в українській зокрема (Тарас Шевченко, Ліна Костенко та інші) інтерпретується як ліричний герой псалмів, котрі розкривають сутність людської природи, сенс буття. Цікавість до комунікативної функції творчого акту, до взаємодії автора з його реципієнтом засобами художньої мови, використання біблійної алюзії в романі, створення на її тлі якісно нового типу героя зумовлюють продуктивність творчої рецепції. Герой Е. Портер, як і його біблійний прообраз, проходить через життєві поневіряння: втрата батьків, болісне відчуття самотності та відповідальності за батьківську спадщину, становлення особистості тощо.

Низка безперервних вражень, зміна пейзажних замальовок відтворюють чуттєву картину світу в романі: «З іншого боку простягався невеличкий пологий схил, порослий зеленню аж до того місця, де гора, вкрита низенькими ялинами й соснами, пірнала у стрімке урвище... Але праворуч була ще одна круча, яка відкривала улюблений Девідів краєвид: далекосяжну долину, сріблясту пляму озера з довгою стрічкою річки <...>» (Портер, 2018: 3). Відомо, що Е. Портер народилась у місті Літлтон, штаті Нью-Гемпшир, на півночі якого розповсюджені Білі гори (The White Mountains); один із гранітних виступів гори до його руйнування у 2003 р. асоціювався зі зморшкуватим обличчям людини похилого віку. Дія роману «Просто Девід» починається з опису гір, які нагадують краєвид штату Нью-Гемпшир: «Behind it jagged cliffs broke the north wind, and towered gray-white in the sunshine. Before it a tiny expanse of green sloped gently away to a point where the mountain dropped in another sharp descent, wooded with scrubby firs and pines» (Porter, 2020). Батько головного героя роману приховує своє ім'я, але помічає, що він був би не проти, якщо б його називали «Старим чоловіком із гори».

Ландшафтні замальовки в романі контрастують із драматизмом подій: під час повернення до долини після довготривалого усамітнення помирає батько героя. Символічним є те, що автор не розкриває імен батьків Девіда, позиціонує в такий спосіб самодостатність образу пращурів як в уяві головного героя, так і в читацькій свідомості. Після смерті образ батька, який «пішов до далекої країни», репрезентується як концепт, у якому об'єктивується базова, універсальна ідея відповідальності за своє призначення, вико-

нання батьківських заповітів. Для головного героя батько – вчитель, майже Бог, який подарував знання й розуміння музики, мати – янгол, природа – «великий оркестр життя» (Porter, 2020). Головний заповіт батька – не порушувати життєву гармонію, виконати своє призначення, стати «важливою скрипкою в оркестрі життя». Архетипним є образ дороги, призначенням якого є формування ставлення до життя як до безперервного руху, в якому відсутні безвихідні ситуації, натомість є важливі уроки. У романі образ дороги уособлює перехід батька в інший світ та початок нового життя для Девіда. Саме на дорозі Девід уперше відчув страждання, страх, самотність та відчуженість; образ дороги моделює дух і характер історичного часу і простору, поглиблює картину світу в романі, тлом подій якого виступає соціальний хронотоп: «The sick man dozed and rested. The boy sat, wistful-eyed and silent, watching the trees and houses flit by. The sun had long ago set, but it was not dark, for the moon was round and bright, and the sky was cloudless. Where the road forked sharply the man drew his horses to a stop» (Porter, 2020). Поступово, коли змінюються обставини життя головного героя, змінюється й образ дороги в романі: «He had passed quite through the village that day, and had come to a road that was new to him. It was a beautiful road, smooth, white, and firm» (Porter, 2020).

Визначну роль у тканині художнього тексту відіграють образи-символи: гроші («золоті шматочки»), високі гори, дім, скрипка. Гроші втрачають свою силу, коли помирає людина, але приносять радість як своєчасний порятунок від банкрутства; дім символізує сім'ю за умови, що він наповнений людьми, а не холодними речами, високі гори – рівень духовності та майстерності, високої мети, скрипка (Девід грає на скрипках Амати та Страдиварі) – образ нетлінного мистецтва. Твір немовби сповнений музикою, оскільки де б не перебував головний герой, із ним завжди його скрипка, за допомогою якої він висловлює власні почуття – радості, суму, захоплення світом природи.

Символічним є ставлення Девіда до матеріальних благ: після безглузкого звинувачення у крадіжці хлопчик починає вважати «золоті шматочки» злом. Під час болісної соціалізації у світі, де панують цілком матеріальні закони, поневіряння не ламають, але зміцнюють внутрішній стрижень героя. Як біблійний цар, Девід завойовує своє право бути тим, ким йому призначено; він не боїться фізичної праці, долає противників, стає «бажаним» у суспільстві, яке під час першого знайомства називало його «диваком» та

«волоцюгою». Зрозумівши призначення грошей, юнак віддає їх прийомним батькам, дозволяє грати на скрипці Страдиварі сліпому жебраку; усвідомлюючи необхідність музичних занять, ніколи не розлучається зі скрипкою, не припиняє вдосконалювати своє мистецтво. Юнак уміє бачити красу природи, стан його душі увиразнюють пейзажні замальовки: “Below, the valley with its lake and river picked out in rose and gold against the shadowy greens of field and forest, seemed like some enchanted fairy land of love lines <...>” (Porter, 2020). Скрипка є засобом для самовираження та констатації почуттів, якими живе герой і які він здатен висловити лише музикою: “David turned to his violin. Always in its quivering strings he found the means to say that which his tongue could not express” (Porter, 2020); зазначимо, що образ скрипки у тканині художнього твору має концептуальний статус, оскільки містить у собі різнопланові характеристики особистості головного героя (інтелектуальний рівень, талант, ставлення до мистецтва), відображає авторську концепцію світової гармонії. Музичність твору значною мірою залежить від авторських естетичних вподобань, оскільки Е. Портер співала в церковному хорі та вивчала музику в Бостонській консерваторії.

Внутрішня чистота Девіда поступово викликає довіру, любов, оновлює інтерес до життя і змушує інших дивитись на світ його очима: “<...> And that he did say nothing – especially nothing in answer to David’s confident assertions concerning celestial and terrestrial architecture – only goes to show how well, indeed, the man was learning to look at the world through David’s eyes” (Porter, 2020). Саме так змінюється погляд на життя у старого Сімеона Холлі, прийомного батька Девіда. У системі образів-характерів, котрі оточують головного героя, Сімеон Холлі посідає важливе місце, адже його динаміка залежить від учинків та поглядів Девіда. Непримиримий пуританин, людина зі сталими поглядами на закони життя, на те, що є «корисним», Сімеон Холлі змінюється під впливом цілісного характеру Девіда. Система образів у романі нібито об’єднує цінності духовного й матеріального життя, ламаючи уявлення читача про стереотипне мислення тогочасного американця.

Історичні, соціальні зміни в житті США на початку ХХ ст. (науково-технічний прогрес, розвиток журналістики, популярність періодичних видань) зумовили появу нових засобів відображення світу й людей у ньому. У літературі з’являється новий тип роману, в якому стрімко розвиваються події та характери. Динаміка подій та почуттів починає домінувати над просторими

описами. Автор роману «Просто Девід» позбавляє читача яскравих портретних характеристик, розгледіти можна лише деталі опису зовнішності: «яскравий погляд» або «пружні локони»; натомість деталі інтер’єру, екстер’єру, ландшафтні замальовки та опис вражень і почуттів подані яскраво: “They learned, too, that the green of the hilltop and of the far-reaching meadow was more than grass, and that the purple haze along the horizon was more than the mountains that lay between them and the next State” (Porter, 2020).

Художні образи в романі «Просто Девід» концентрують суттєві для автора спостереження, переживання, оцінки, оскільки філософські й естетичні погляди письменниці зумовили моделювання своєрідної концепції художнього простору. Просторово-часові образи, образи-персонажі, пейзажні замальовки, художні деталі вирізняються діалектичною єдністю об’єктивного і суб’єктивного, конкретністю та вибірковістю, емоційністю, типізацією та узагальненням. З одного боку, типове життя невеличкого американського містечка з його сталими традиціями, невіглаством, меркантильними поглядами, з іншого – людина цілком нового типу, котра привносить у світ обивателів яскраві фарби та змінює ієрархію пріоритетів. Відмова від спілкування із сином, який нехтує кар’єрою фермера, жорстокість до світу живої природи, байдужість до її краси, невизнання особистості, яка суттєво вирізняється освітою, поведінкою, світобаченням, нав’язування власних поглядів – такими були Сімеон Холлі та інші мешканці містечка до появи в ньому Девіда. Образи містера й місіс Холлі уособлюють реальний світ, у якому треба багато працювати задля того, щоб земля віддала свою винагороду. Сумно-однаковий щоденний розпорядок їхнього життя позбавлений проявів любові, спалахів почуттів. Простір, у якому мешкає сім’я Холлі, на початку роману виглядає замкненим: вітальня, де на камінній полиці парадно розташовані дорогі дрібниці, не призначена для повсякденних радощів: “<...> the wax flowers under their glass dome, the dried grasses, the marvelous bouquets of scarlet, green, and purple everlastings, the stones and shells and many-sized, many-shaped vases arranged as if in line of battle along the corner shelves” (Porter, 2020). Головний герой здивований тим, що парадною кімнатою майже не користуються. Холодні речі, зовнішній затишок, неприємна тиша вперше втрачають сенс, коли місіс і містер Холлі розкрили серця, побачивши інший світ навколо себе. Просторово-часові образи в романі впливають на динаміку характерів героїв твору, зумовлюють

їхні якісні зміни. Внутрішній простір будинку Холлі оживає та стає ширшим тоді, коли в ньому починається справжнє життя, приїжджають син із дружиною й онукою, відступає бажання приховувати власні почуття.

Набуває змін і образ головного героя роману, оскільки Девід визнає, що матеріальний світ із його потребами є необхідним для людини. Життєвий досвід, фізична праця на фермі навчили Девіда цінувати шмат хліба та просте життя: “Yet David worked, and worked well, and in most cases he obeyed orders willingly. He learned much, too, that was interesting and profitable” (Porter, 2020). Відданість і вдячність Девіда є винагородою за батьківську любов: «<...> раз на рік чоловік, який поступово дорослішав, забирав свою скрипку та їхав до маленького села, яке було розташоване далеко в горах» (Портер, 2018: 221). Архітектоніка образної системи роману, поєднання суб'єктивного та об'єктивного під час їхнього сприйняття реципієнтом розкриває погляди автора на біблійні цінності (ставлення до Бога, світу, батьків, сім'ї), проблеми виховання, міжособистісних та суспільних взаємин. Отримавши багатство й визнання, головний герой роману назавжди запам'ятав простих трударів, котрі назвали його своїм сином у найскрутнішу мить життя, реалізував власні здібності в незвичному для себе соціумі. Життя відкриває перед героєм нові перспективи, але

нашарування авторського осмислення подій на рецептивному рівні акцентує увагу на значущості понять «порядність», «вдячність», «людяність».

Отже, основними критеріями визначення образної системи в романі Е. Портер «Просто Девід» є хронотопічна єдність (образ дороги на початку та наприкінці роману); поєднання об'єктивного та суб'єктивного в розумінні амбівалентної природи образів-символів (оркестр життя, скрипка, музика душі), архетипних образів рідної землі, батька, хатини, сім'ї; рецепція образу головного героя.

**Висновки.** Проведений аналіз художнього тексту дозволив дійти висновку про співвідношення творчості Е. Портер з історичним, суспільним, культурологічним контекстом, художніми тенденціями літератури США початку ХХ ст. Визначено, що головними критеріями класифікації художніх образів у романі Е. Портер «Просто Девід» є градація героїв та персонажів твору за ступенем ідейного навантаження та визначення авторської позиції; за способом творення, тобто наявністю в романі зорових (пейзаж), слухових (музика), дотикових (асоціативно навантажені неживі предмети) образів; за способом інтерпретаційного визначення амбівалентної природи архетипних образів і символів. Особливості структури образів у романі зумовлені рецептивною естетикою, впливом на літературу музичного мистецтва, що є індивідуальним стилем Е. Портер.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бакаева С. А. Рецепция как фактор развития современной французской литературы. *Научный форум: Филология, искусствоведение и культурология* : сб. ст. по материалам VIII междунар. науч.-практ. конф. Москва : МЦНО, 2017. № 6 (8). С. 46–50.
2. Білоус П. В. Вступ до літературознавства : навчальний посібник Київ : Академія, 2011. 336 с.
3. Крымский С. Архетипы украинской культуры. Київ : Вісник НАН України, 1998. С. 74–87.
4. Літературознавчий словник-довідник / за редакцією Р. Т. Гром'як. Київ : ВЦ Академія, 752 с.
5. Лотман Ю. М. Символ в системе культур: избранные статьи: в 3 т. Таллин : Александра, 1992. Т. 1 : Статьи по семиотике и типологии культуры. 478 с.
6. Наливайко Д. С. Искусство: направления, течения, стили. Киев : «Мистецтво», 1981. 287 с.
7. Николаев А. И. Основы литературоведения: учебное пособие для студентов филологических специальностей. Иваново : ЛИСТОС, 2011. 255 с.
8. Палиевский П. В. Литература и теория : изд. 2-е, доп. Москва : Современник, 1978. 288 с.
9. Портер Елінор. Просто Девід / пер. з англ. Елли Євтушенко. Київ : Знання, 2018. 222 с.
10. Яусс Г. Р. История литературы как вызов теории литературы. *Современная литературная теория : Антология* / сост. И. В. Кабанова. Москва : Наука, 2004. 200 с.
11. E. Porter. Just David. Free ebooks. Project Gutenberg URL: <http://www.gutenberg.org/files/440/440-h/440-h.htm> (дата звернення 10.02.2020).

#### REFERENCES

1. Bakaeva S.A. Retseptsiya kak faktor razvitiya sovremennoy frantsuzskoy literatury [Reception as a factor in the development of modern French literature]. *Philology, art history and cultural studies: a collection of articles based on the materials of the VIII international scientific-practical conference*. Moscow : MTSNO, 2017, № 6(8), P. 46 [in Russian].
2. Bilous P. V. Vstup do literaturoznavstva : navch. posib [Introduction to Literary Studies: study guide]. Kiev : Akademiia, 2011. 336 p. [in Ukrainian].
3. Krymskiy S. Arhetipy ukrainskoy kulturyi [Archetypes of Ukrainian culture]. Kiev : VIsnik NAN UkraYini, 1998. pp. 74–87 [in Ukrainian].

4. Literaturoznavchyi slovnyk-dovidnyk / za redaktsiieiu R. T. Hromiak [Literary dictionary-reference book]. Kiev : Akademiia. 752 p. [in Ukrainian].
5. Lotman Yu. M. Simvol v sisteme kultur: Izbrannyye stati: v 3 t. Tallinn: Aleksandra, 1992. T. 1 : Stati po semiotike i tipologii kulturyi [Symbol in the system of cultures: Selected articles: in 3 volumes. V. 1 : Articles on semiotics and typology of culture]. 478 p. [in Russian].
6. Nalivayko D. S. Iskusstvo: napravleniya, techeniya, stili [Art: directions, trends, styles]. Kiev : Mistetstvo, 1981. 287 p. [in Russian].
7. Nikolaev A. I. Osnovy literaturovedeniya: uchebnoe posobie dlya studentov filologicheskikh spetsialnostey [Fundamentals of literary criticism: a textbook for students of philological specialties]. Ivanovo : LISTOS, 2011. 255 p. [in Russian].
8. Palievskiy P. V. Literatura i teoriya : izd. 2-e, dop. [Literature and Theory: Revised Edition] Moscow: Sovremennik, 1978. 288 p. [in Russian].
9. Porter Elinor. Prosto Devid / Per. z anhl. Elly Yevtushenko [Just David / Translated from English by Ella Yevtushenko]. Kiev: Znannia, 2018. 222 p. [in Ukrainian].
10. Yauss G. R. Istoriya literatury kak vyizov teorii literatury. Sovremennaya literaturnaya teoriya : Antologiya / sost. I. V. Kabanova [The history of literature as a challenge to the theory of literature. Modern literary theory: Anthology / Compiled by I.V. Kabanova]. Moscow : Nauka, 2004. 200 p. [in Russian].
11. Elinor Porter. Just David. Free ebooks. Project Gutenberg URL: <http://www.gutenberg.org/files/440/440-h/440-h.htm> (data zvernennia 10.02.2020).

УДК 811.161.2'42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209556>**Аліна ПЛЕГУЦА,***orcid.org/0000-0001-6744-2709**асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів  
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича  
(Чернівці, Україна) a.mykytiuk@chnu.edu.ua*

## ДИСКУРСИВНІ МАРКЕРИ. ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА ФУНКЦІЇ

До недавнього часу спілкування розглядалось як процес кодифікації та розшифровки висловлювань. Однак в останні десятиліття спілкування почали розглядати по-іншому. Воно не є виключно кодифікаційним процесом, але також, головним чином, є результатом цього процесу. Доповідач намагається змусити слухача досягти низки висновків через взаємодію висловлювання з контекстом.

Якщо говорити про мовну взаємодію двох або більше людей, то очевидно, що всім їм потрібно співпрацювати, щоб розмова була успішною. По-перше, вони повинні організувати її відповідно до теми та по черзі, тобто послідовність і довжина висловлювання різних мовців відіграє важливу роль у спілкуванні. На рівні змісту важливо, щоб оратор і слухач прийшли до взаєморозуміння. Хоча слухач повинен робити висновки з висловлювань мовця й повідомляти про його розуміння чи нерозуміння відповідно, мовець відповідає за доступність розуміння сказаного, даючи різні підказки щодо того, що він або вона має на увазі, щоб слухач міг із легкістю зрозуміти повідомлення доповідача. Одна зі стратегій, до якої звертаються мовці, стосується сигналізації меж та відносин між різними частинами дискурсу. Із цією метою оратор використовує лексичні «знаки», які структурують дискурс на мета-комунікативному рівні. Одним із типів цих лексичних предметів є маркери дискурсу (Kehler, 2006: 242).

Функціональний аналіз маркерів дискурсу, мабуть, є основним доречним способом їх дослідження, враховуючи той факт, що деякі з них навіть позбавлені смислового значення (Schiffrin, 2006: 316). Але, незважаючи на цю смислову порожнечу, вони мають потужні прагматичні та функціональні дискурсивні ролі. У цій роботі будуть виділені функції маркерів дискурсу та розглянуто теоретичні концепції, пов'язані з функціональним аналізом маркерів дискурсу. Основні припущення, які спонукають дослідників до висновку, що мова є передусім функціональним явищем, були висунуті системною лінгвістикою, котра запропонувала чотири основні теоретичні твердження, спрямовані на підтримку функціонального характеру мови:

- 1) використання мови є функціональним;
- 2) її функція полягає у формуванні значень;
- 3) на ці значення впливає соціальний і культурний контекст, у якому вони обмінюються;
- 4) процес використання мови – це семіотичний процес, процес набуття сенсу шляхом вибору.

**Ключові слова:** дискурсивні маркери, фатична функція, прагматичний, металінгвістичний.

**Alina PLEHUTSA,***orcid.org/0000-0001-6744-2709**Assistant Professor at the Department of Foreign Languages for Natural Sciences  
of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University  
(Chernivtsi, Ukraine) a.mykytiuk@chnu.edu.ua*

## DISCOURSE MARKERS. MAIN CHARACTERISTICS AND FUNCTIONS

Until recently communication was seen as a process of codification and decodification of utterances. However, during last decades, communication is perceived in a different way. It does not constitute exclusively a codification process but also, and mainly, an inference labour. The speaker tries to make the hearer reach a series of inferences through the interaction of the utterance with the context.

When it comes to spoken interactions between two or more people, it is self-evident that all of them need to cooperate in order to make the conversation successful. For one thing, they must arrange their different turns, i.e. sequence and lengths of the different speakers' contributions. On the content level, it is essential that speaker and hearer come to a mutual understanding. While the hearer needs to make inferences from the speaker's utterances and signal his or her understanding or non-understanding accordingly, it lies in the speaker's responsibility to support the hearer's process of understanding by giving different kinds of clues to what it is that he or she means to say, so that the hearer can come to an understanding similar to their own. One of the strategies they draw on is concerned with signalling the boundaries and relations between different parts of discourse. For this purpose, the speaker uses lexical "signs", which structure the discourse on a metacommunicative level. One type of these lexical items are discourse markers (Kehler, 2006: 242).

The functional analysis of discourse markers is perhaps the only pertinent manner in which discourse markers can be studied given the fact that some of them are even devoid of semantic meaning (Schiffrin, 2006: 316). But in spite of this



*semantic void, they have powerful pragmatic and functional discursive roles as this paper will hopefully show. In this paper, the functions of discourse markers will be singled out and theoretical concepts related to the functional analysis of discourse markers will be reviewed. The main assumptions that lead the researcher to the conclusion that language is primarily a functional phenomenon have been put forth by systemic linguistics who suggested four main theoretical claims meant to sustain the functional character of language:*

- 1) *language use is functional;*
- 2) *its function is to make meanings;*
- 3) *these meanings are influenced by the social and cultural context in which they are exchanged;*
- 4) *the process of using language is a semiotic process, a process of making meaning by choosing.*

**Key words:** *discourse markers, phatic function, pragmatic, metalinguistic.*

**Постановка проблеми.** Термін «дискурсивний маркер» не є загальновизнаним. Немає спільної думки щодо того, які саме елементи містить цей термін (Jucker, Ziv, 1998: 23). Окрім термінологічного різноманіття, елементи, про які йдеться, також мають безліч функцій, яким приділяється особлива увага лінгвістів, відповідно до конкретного підходу: вони «містять зв'язок у дискурсі, звороти, слова-підтвердження, слова, котрі позначають спільність, тему, маркери вагання, граничні маркери, словесні наповнювачі, підказки, маркери вираження ставлення тощо». (Jucker, Ziv, 1998: 25). Є певні особливості, які є спільними для більшості цих елементів, але не всі з них є конкретно визначеними, що надає можливість розглядати маркери дискурсу як прототипну категорію з нечіткими межами (Jucker, Ziv, 1998: 25).

**Аналіз досліджень.** Маркери дискурсу – відповідно до визначення Ленк – це короткі лексичні елементи, які використовуються із прагматичним значенням на металінгвістичному рівні дискурсу, щоб повідомити слухачеві про те, як оратор має намір пов'язати теперішнє повідомлення з попередньою та/або наступною частинами дискурсу (Lenk, 1998: 245). Щодо їх морфологічної форми, то дискурсивні маркери короткі і зазвичай складаються із від одного до трьох складів (Lenk, 2005: 12). Вони охоплюють такі слова, як *as you know, well, anyway, I mean, now* тощо. Проте ключовий момент полягає в тому, що вони «втратили» своє лексичне значення.

Коли елемент використовується у своїй функції маркерного дискурсу, він не має лексичного чи пропозиційного значення, а також не змінює змісту висловлювання, в якому він зустрічається (Lenk, 1998: 249). Цьому часто сприяє їх синтаксичне положення, котре, як правило, знаходиться «поза чутливою структурою ядра речення» (Aijmer, 2002: 29). Ленк зазначає таке: «ці лексичні елементи зазвичай зустрічаються в певних синтаксичних положеннях, часто на початку, як одиниці висловлювання чи вираження інтонації» (Lenk, 2005: 3). Замість того, щоб носити пропозиційне значення, маркери дискурсу функціону-

ють на метакомунікативному рівні, що вказує на структурну організацію дискурсу. Наприклад, це може охоплювати актуальні дії, такі як зміна тем або повне «закриття» теми, або, іноді, утримання від теми. Згідно із цією функцією маркери дискурсу мають прагматичне значення, діючи на металінгвістичному рівні. Ленк резюмує це під ключовими словами «де лексикалізація» та «прагматикалізація» (Lenk, 1998: 250).

Той самий лексичний елемент може й повинен функціонувати або як маркер дискурсу (котрий має прагматичне значення й функціонує на металінгвістичному рівні), або використовувати його пропозиційну/реченнєву функцію (функціонувати на рівні змісту) (Lenk, 1998: 250). Якщо його використовувати у значенні речення, він не може виступати маркером дискурсу; якщо він має прагматичне значення, він не може бути маркером речення (прагматичне та лексичне значення одного й того ж елемента), не перетинається в дискурсі: там, де вони трапляються, маркери дискурсу лише сигналізують про зв'язки між двома або більше частинами дискурсу, вони не виражають одночасно пропозиційне значення своїх омонімів (Lenk, 1998: 251). Ленк стверджує, що пропозиційно-прагматичне значення не є повністю відокремленими один від одного, але вони етимологічно пов'язані й поділяють «деякі основні аспекти змісту» (Lenk, 1998: 251). Однак вони повинні бути суворо відокремлені. Підказки для розмежування двох застосувань можна отримати із синтаксичного положення елемента мови/ слова, його фонологічних особливостей (наприклад, наголос, інтонаційне забарвлення тощо), а також із словосполучень (Aijmer, 2002: 30).

У німецькій літературі, наприклад, є «спільна згода» робити розмежування за належністю належністю до різних класів слів: одним із критеріїв, за якими можна класифікувати маркери дискурсу, є їх сфера застосування. У своїй функції пов'язувати частини дискурсу вони можуть діяти як на локальному, так і на більш глобальному рівні, тобто між «двома одночасно суміжними висловлюваннями» або «сегментами дискурсу» (Lenk, 1998: 252).

Однак Ленк у своєму дослідженні виявляє, що деякі так звані локальні маркери також можуть стосуватись «не відразу суміжних», а більш віддалених дискурсних одиниць і припускає, що локальну та глобальну орієнтацію необхідно розглядати як останні цілі континууму: локальні маркери дискурсу являють собою один кінець континууму, де позначені відносини висловлювання; і глобальні маркери дискурсу представляють інший кінець континууму, де позначені текстові чи тематичні відносини (Lenk, 1998: 256).

Ще однією характерною особливістю маркерів дискурсу є той факт, що, крім сфери їх застосування, вони також відрізняються за своєю орієнтацією, тобто напрямом, у якому вони функціонують у дискурсі. Ретроспективні маркери дискурсу, з одного боку, пов'язують висловлювання, в яких вони зустрічаються, з попереднім дискурсом (Fischer, 2006: 430). Перспективні, з іншого боку, посилаються на наступний дискурс і можуть оголосити «сегменти дискурсу, якому планується слідувати (наприклад, подальші доповнення до списку у процесі асоціації, які з'являються у свідомості оратора і згадуються як предмет, що буде розглянуто пізніше)». Також можуть бути маркери, котрі поєднують обидва напрями (Lenk, 2005: 16).

**Мета статті** – проаналізувати маркери дискурсу в сучасній лінгвістиці. Мета лінгвістики – дослідити, які функції можуть виконувати маркери в мовному дискурсі, який класифікується як розмова, а також виявити способи їх використання у структурі дискурсу.

**Виклад основного матеріалу.** Як уже зазначалось вище, маркери дискурсу можуть виконувати безліч функцій. Однак у більшості досліджень цим функціям надається різне значення, і, здається, немає універсальної класифікації (Trillo, 2009: 195). Ленк розглядає це питання таким чином: вона розрізняє прагматичні частинки з одного боку та маркери дискурсу – з іншого. Маркери дискурсу становлять підгрупу прагматичних частинок, будучи пов'язаними, головним чином, «визначенням різних особливостей структури дискурсу» і, загалом, «із актуальними діями, такими як введення теми, зміна теми, повернення до попередньої теми, початок або кінець розмови». (Lenk, 2005: 16).

Прагматичні частинки, з іншого боку, функціонують по-іншому, оскільки вони «пов'язані з питаннями ввічливості або, власне кажучи, питаннями відносин між учасниками розмови» (Lenk, 2005: 17). Таким чином, лінія відмінності полягає в тому, яку функцію вони виконують:

прагматичні частинки виконують міжособистісну функцію, тоді як маркери дискурсу – текстову. Іноді також суперечливим у дослідженнях лінгвістів є те, що маркери дискурсу не мають міжособистісного значення (Бабаєва, 2008: 355). Айдмер, наприклад, надає емоційного значення слову *low* (Aijmer, 2002: 93).

Після розрізнення ідеальної, міжособистісної та текстової функції Майклом Халлідейом Карін Айдмер стверджує, що маркери дискурсу не працюють на мисленнєвому рівні, оскільки це їх найважливіша характеристика, вони також не мають власного пропозиційного змісту, ані впливають на висловлювання, в якому вони зустрічаються (Aijmer, 2002: 39). Однак вони можуть функціонувати на міжособистісному рівні; тоді вони «висловлюють ставлення, почуття та оцінку» (Aijmer, 2002: 39), а також відіграють певну роль щодо ввічливості. На текстовому рівні маркери дискурсу «стосуються текстових ресурсів, якими володіє оратор для створення узгодженості» (Aijmer, 2002: 39). Айдмер погоджується з визначенням Ленк, за винятком того, що її дискурсові частинки можуть мати міжособистісне чи текстове значення, тоді як Ленк висуває дві різні категорії лексичних предметів, відповідно до їх функції. Айдмер класифікує дві функції маркерів: вона розділяє текстову функцію на функції кадру та класифікуючі функції. Функції кадру беруть участь у «приверненні уваги слухача до переходу або перерви в рутинному режимі розмови» (Aijmer, 2002: 41) й можуть приймати такі форми:

1. Позначення переходів (наприклад, зміна теми, введення нового аспекту теми, початок та кінець бесіди).
2. Представлення нового переходу теми (ініціатори).
3. Представлення та пояснення, обґрунтування, передумови.
4. Введення або кінець розмови.
5. Самокорекція.
6. Представлення прямої мови (Aijmer, 2002: 42)

З іншого боку, класифікація функцій, мабуть, стосується ідентифікації дискурсної одиниці як реакції на безпосередньо попередню (Аверина, 2017: 5). Маркери дискурсу як кваліфікуючі з'являються на початку розбіжностей, під час діалогу (наприклад, запитання і відповіді) або перед аргументами. У процесі запитання-відповіді це відбувається, наприклад, якщо відповідь неточна, а також під час обміну запитаннями, де очікувана відповідь не влаштовує того, хто питає. (Aijmer, 2002: 45)

Оскільки функція кадру здається більш-менш узгодженою з тим, що Ленк розуміє як вказівку

на актуальні дії, функція класифікації вказує на характер наступного висловлювання як реакцію на сказане раніше. Фатична функція Айдмер, яку вона також називає міжособистісною, поділяється на функцію вираження ввічливості з одного боку, і підтримки розмови – з іншого, саме тоді такі питання, як «збереження репутації, вираження ввічливості та непрямі вираження в розмові» перераховані серед функцій ввічливості, функція підтримання розмови застосовується, коли вони відіграють певну роль у процесі планування, «особливо коли вони протікають із паузами або з іншими маркерами» (Aijmer, 2002: 50).

Визначення Айдмер щодо функцій маркерів дискурсу, таким чином, є більш об'ємними, ніж визначення Ленк. Вона не тільки охоплює питання ввічливості, але й додає аспекти щодо зміни теми та підтримання розмови до їх функцій, котрі виключаються або нехтуються підходом Ленк. Однак можна зустріти критику щодо приєднання цих двох досить різних функцій в одній класифікації, для якої вона використовує терміни «міжособистісна» та «фатично-взаємозамінна». І хоча на перший погляд відмінність Айдмер видається чіткою, є деякі аспекти, котрі здаються досить неоднозначними: самокорекція, яка перелічена серед функцій кадру, оскільки вони є «перервою в повсякденній розмові» (Aijmer, 2002: 41), можна також уважати такими, що мають фатичну функцію: маркери дискурсу, котрі вводять самокорекцію, функціонують і як «підтримувачі» розмови, сигналізуючи про те, що оратор хоче продовжувати, а після коротких пауз вони уживаються й поготів (Wißmann, 2002: 589).

З іншого боку, Айдмер перераховує ситуації, коли маркери дискурсу «заповнюють пробіли в розмові, поки мовець шукає потрібне слово» (Aijmer, 2002: 50) як належність до підтримки теми розмови. Однак це суттєво не відрізняється від ситуації самокорекції, визначеної як текстова функція. Це схоже з функцією кадру «введення нової теми або її зміни». (Aijmer, 2002: 42). Кожного разу, коли вводиться нова тема, елемент також функціонує як своєрідний поворот подій у розмові, сигналізуючи іншим учасникам розмови, що оратор хоче внести в розмову щось нове.

Третій підхід, котрий стосується визначення функцій маркерів дискурсу, – це підхід Вілкоп. На відміну від Ленк та Айдмер, Вілкоп зосеред-

жується на дослідженні маркерів дискурсу в німецькій мові. Вона стверджує, що всі маркери дискурсу мають основну функцію дискурсу, яка сегментично поділяється на менші частини (Willkorr, 1988: 50). Більш конкретні функції поділяються на дві категорії, котрі вона називає «організаційно-мовною» та «аргументованою функцією». До терміну організаційно-мовної функції Вілкоп відносить систему повороту/зміни в розмові. Систему аргументованої функції необхідно розглядати як не тільки фактичну зміну ролі диктора та слухача, але як таку, що перешкоджає зміні динаміка та захищає або підтверджує роль оратора.

**Висновки.** На основі цих трьох підходів опису функцій маркерів дискурсу можна розмежувати основні відмінності між цими функціями:

1) по-перше, текстова функція, як описують Ленк, Айдмер та Вілкоп, стосується питань, пов'язаних із тематикою та змістом, таких як зміна або введення тем, введення прямої мови тощо. Вілкоп також додає функцію спрямування уваги слухача до конкретної частини дискурсу;

2) друга функція, котрою можуть володіти маркери дискурсу, стосується послідовності поворотів і відповідає функції організації мовлення Вілкоп, яка містить функцію підтримки теми Айдмер;

3) по-третє, є також модальний компонент. Він застосовується, коли йдеться про ставлення та оцінки або про модифікацію іллокуційної сили висловлювання. Щодо цієї функції, є значна відмінність між німецькими та англійськими маркерами дискурсу: тоді як для англійської мови дискусійним є те, чи стосується ця функція саме маркерів дискурсів (що залежить від того, як вони визначені), в німецькій мові звичайною є практика розрізняти клас модальних частинок від класу маркерів дискурсу (Duden, 2003: 6), коли маркери дискурсу не стосуються модального значення.

Важливий факт щодо функцій маркерів дискурсу, на який також варто звернути увагу, – це той, що деякі функції не можуть бути чітко відокремлені, коли йдеться про аналіз уживання маркерів дискурсу. Досить часто застосовується більше однієї функції, тому виникає питання про те, яка із цих функцій є домінуючою, такою, котра ставить нові завдання для досліджень у сфері лінгвістики.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверина А. В. К проблеме разграничения модальных и дискурсивных частиц в немецком языке. *Евразийский гуманитарный журнал*. 2017. № 2. С. 4–7.

2. Бабаева Р. И. О выделении «вводных слов» как самостоятельного класса (на материале немецкого и русского языков). *Русская германистика : ежегодник Российского союза германистов*. Москва : Языки славянской культуры, 2008. Т. 4. С. 354–361.
3. Aijmer K., Simon-Vandenberg A.-M. Pragmatic markers. *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins, 2009. P. 9–34.
4. Aijmer Karin. English Discourse Particles. Evidence from a Corpus. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins, 2002. 298 p.
5. Andreas H. Jucker, Yael Ziv. Discourse Markers: Descriptions and Theory. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing, 1998. 363 p.
6. Bußmann Hadumod. Lexikon der Sprachwissenschaft. Dritte, aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart : Alfred Kröner Verlag, 2002. 783 s.
7. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 5. Überarb. Aufl. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich : Dudenverl., 2003. S 6.
8. Fischer Kerstin. Frames, constructions and invariant meanings: the functional polysemy of discourse particles. *Approaches to discourse particles*. Ed. Fischer Kerstin. Oxford : Elsevier, 2006. P. 427–448.
9. Kehler Andrew. Discourse Coherence. *The Handbook of Pragmatics*. Eds. Horn, Laurence and Ward, G. Oxford & Malden : Blackwell Publishing, 2006. P. 241–265.
10. Lenk U. Discourse Markers. *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam : John Benjamins Publ. Co., 2005. P. 1–17.
11. Lenk U. Discourse markers and global coherence in conversation. *Journal of Pragmatics*. 1998. Vol. 30. P. 245–257.
12. Schiffrin Deborah. Discourse marker research and theory : revisiting and approaches to discourse particles. Ed. Fischer Kerstin. Oxford : Elsevier, 2006. P. 315–338.
13. Trillo Romero. Discourse Markers. *Concise Encyclopaedia of Pragmatics*. Second Edition Ed. Mey, Jacob. London : Elsevier, 2009. P. 191–194.
14. Willkop E. M. Gliederungspartikeln im Dialog. München : Iudicium-Verlag, 1988. 312 s.

#### REFERENCES

1. Averina A. V. K problem razgranicheniya modalnyh i diskysivnyh chastic v nemeckom yazyke. [On the problem of distinguishing modal and discursive particles in German]. *Eurasian Humanitarian Journal*. 2017. № 2. P. 4–7. [in Russian].
2. Babaeva R. I. O vydilenii “vvodnyh slov” kak samostoyatel'nogo klassa (na materiale nemeckogo i russkogo yazukov) [On the allocation of “introductory words” as an independent class (based on German and Russian languages)] *Russian German Studies: Yearbook of the Russian Union of Germanists*. M. : Languages of Slavic culture, 2008. V. 4. P. 354–361. [in Russian].
3. Aijmer K., Simon-Vandenberg A.-M. Pragmatic markers. *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2009. pp. 9–34.
4. Aijmer Karin. English Discourse Particles. Evidence from a Corpus. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2002. 298 p.
5. Andreas H. Jucker, Yael Ziv. Discourse Markers: Descriptions and Theory. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1998. 363 p.
6. Bußmann Hadumod. Lexikon der Sprachwissenschaft. Dritte, aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart : Alfred Kröner Verlag, 2002. 783 s.
7. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 5. Überarb. Aufl. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich : Dudenverl., 2003. S 6.
8. Fischer Kerstin. Frames, constructions and invariant meanings: the functional polysemy of discourse particles. *Approaches to discourse particles*. Ed. Fischer Kerstin. Oxford : Elsevier, 2006. pp. 427–448.
9. Kehler Andrew. Discourse Coherence. *The Handbook of Pragmatics*. Eds. Horn, Laurence and Ward, G. Oxford & Malden : Blackwell Publishing, 2006. P. 241–265.
10. Lenk U. Discourse Markers. *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam : John Benjamins Publ. Co., 2005. P. 1–17.
11. Lenk U. Discourse markers and global coherence in conversation // *Journal of Pragmatics*. 1998. Vol. 30. P. 245–257.
12. Schiffrin Deborah. Discourse marker research and theory: revisiting and approaches to discourse particles. Ed. Fischer Kerstin. Oxford : Elsevier, 2006. P. 315–338.
13. Trillo Romero. Discourse Markers. *Concise Encyclopaedia of Pragmatics*. Second Edition Ed. Mey, Jacob. London: Elsevier, 2009. P. 191–194.
14. Willkop E. M. Gliederungspartikeln im Dialog. München : Iudicium-Verlag, 1988. 312 s.

**Galina POCHTARUK,**

*orcid.org/0000-0001-8009-9503*

*Candidate of Philological Sciences,*

*Senior Lecturer at Foreign Languages Department*

*of Odesa State Academy of Civil Engineering and Architecture*

*(Odesa, Ukraine) galina.pochtaruk@gmail.com*

**Olga ZAITSEVA,**

*orcid.org/0000-0002-9764-9126*

*Candidate of Philological Sciences,*

*Head of Foreign Languages Department*

*of Odesa State Academy of Civil Engineering and Architecture*

*(Odesa, Ukraine) zayenka.57@gmail.com*

**Sergei MYKHAILIUK,**

*orcid.org/0000-0002-5414-2042*

*Senior Lecturer at Foreign Languages Department*

*of Odesa National Polytechnic University*

*(Odesa, Ukraine) smixal57@gmail.com*

**MODELS OF SYNTACTIC AND LEXICAL COMPATIBILITY  
OF LEXICAL-SEMANTIC VARIANTS OF THE NOUN “UNIT” IN SCIENTIFIC  
AND TECHNICAL DISCOURSE TEXTS (THE TECHNICAL AREA  
“AUTOMATION OF HEAT AND POWER PROCESSES”)**

*The article deals with the issue of implementation of the models of lexical and syntactic compatibility in which lexical-semantic variants of the noun “unit” are actually embodied during its functioning in the analyzed texts. (The analysis of realization of the semantic structure of the noun “unit” in texts was presented in the previous study published earlier). The following characteristics of the compatibility models were determined: the percentage of different models in the implementation of LSVs of the noun “unit” in AHPP texts; parts of speech with which the unit noun is combined when syntactic compatibility is implemented; thematic groups of parts of speech, combined with the noun “unit” in the formation of lexical compatibility. As a material the text corpus of the field “Automation of Heat and Power Processes” (AHPP) referred to scientific and technical discourse was used. The noun “unit” belongs to a high-frequency zone of the created probabilistic and statistical model (frequency vocabulary) of specialty AHPP since the absolute frequency of occurrence of “unit” is 670 tokens. The analysis demonstrates that from all definitions of the noun “unit” fixed in the normative Webster’s dictionary in the AHPP text corpus only the first two definitions were used with rather high frequency – LSV1 (46.5% of all occurrences of this word found in the AHPP text corpus) and LSV2 (18.3% of all occurrences of this word in the AHPP text corpus). Other seven definitions were used in texts incidentally, very seldom. The analysis of syntactic compatibility shows that the total of models of compatibility of the noun “unit” makes up 5 units in both LSVs. The most frequent models of compatibility turned out to be: LSV1 in AN model (36.1% of all models used with this meaning) and NN (23.3% of all models with LSV1); in LSV2 also the AN models (46.4% of all LSV2 models) and NN (13.0% of the total of LSV2 models). The results of the study of lexical compatibility show that the noun “unit” both in LSV1 and LSV2 has quite broad combinative possibilities.*

**Key words:** *frequency, semantic shade, probabilistic-statistical model, meaning, thematic group, dictionary definition.*

**Галина ПОЧТАРУК,**

*orcid.org/0000-0001-8009-9503*

*кандидат філологічних наук,*

*старший викладач кафедри іноземних мов*

*Одеської державної академії будівництва та архітектури*

*(Одеса, Україна) galina.pochtaruk@gmail.com*

Ольга ЗАЙЦЕВА,

orcid.org/0000-0002-9764-9126

кандидат філологічних наук,

завідувач кафедри іноземних мов

Одеської державної академії будівництва та архітектури

(Одеса, Україна) zayenka.57@gmail.com

Сергій МИХАЙЛЮК,

orcid.org/0000-0002-5414-2042

старший викладач кафедри іноземних мов

Одеського національного політехнічного університету

(Одеса, Україна) smihal57@gmail.com

## МОДЕЛІ СИНТАКСИЧНОЇ ТА ЛЕКСИЧНОЇ СУМІСНОСТІ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ ВАРІАНТІВ ІМЕННИКА “UNIT” У ТЕКСТАХ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ДИСКУРСУ (ТЕХНІЧНА ГАЛУЗЬ «АВТОМАТИЗАЦІЯ ТЕПЛОЕНЕРГЕТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ»)

У статті розглянуто питання реалізації моделей лексичної та синтаксичної сумісності, в яких лексико-семантичні варіанти (ЛСВ) іменника “unit” фактично втілені під час його функціонування в аналізованих текстах. (Аналіз реалізації семантичної структури іменника “unit” у текстах був представлений у попередньому дослідженні, опублікованому раніше). Були визначені такі характеристики моделей сумісності: процентне співвідношення різних моделей у разі реалізації ЛСВ іменника “unit” у текстах; частини мови, з якими поєднуються цей іменник у разі реалізації синтаксичної сумісності; тематичні групи частин мови, поєднані з іменником “unit” у разі формування лексичної сумісності. Як матеріал було використано текстовий корпус галузі «Автоматизація теплових та енергетичних процесів» (АТП), віднесений до науково-технічного дискурсу. Іменник “unit” належить до високочастотної зони створеної імовірно-статистичної моделі (частотного словника) спеціальності АТП, оскільки абсолютна частота зустрічальності іменника “unit” становить 670 лексем. Аналіз демонструє, що з усіх визначень іменника “unit”, зафіксованих у нормативному словнику Вебстера в текстовому корпусі АТП, були використані лише перші два визначення з досить високою частотою – ЛСВ1 (46,5% усіх використань цього слова, знайдених у текстовому корпусі АТП) та ЛСВ2 (18,3% усіх використань цього слова в текстовому корпусі АТП). Інші сім визначень були використані в текстах дуже рідко. Аналіз синтаксичної сумісності показує, що загальна кількість моделей сумісності іменника “unit” становить 5 моделей в обох ЛСВ. Найчастішими моделями сумісності виявились: ЛСВ1 у моделі АН «прикметник + іменник» (36,1% всіх моделей, що використовуються з цим значенням) та NN «іменник + іменник» (23,3% всіх моделей з ЛСВ1); у ЛСВ2 також АН-моделі (46,4% всіх моделей ЛСВ2) та NN (13,0% від загальної кількості моделей ЛСВ2). Результати дослідження лексичної сумісності показують, що іменник “unit” як у ЛСВ1, так і в ЛСВ2 має досить широкі комбінаційні можливості.

**Ключові слова:** частота, семантичний відтінок, імовірно-статистична модель, значення, тематична група, словникова дефініція.

### Analysis of Publications and Problem Statement.

The analysis of compatibility is an important part of researches when developing the problems connected with a dichotomy “language – speech” as it reflects the speech embodiment of this or that lexical-semantic variant (LSV). In this case the language acts as a potential, and the speech functions as implementation of its (language) potential capacity (Адмони, 1964). A semantic structure of a word is a set of lexical-semantic variants, which are fixed in lexicographic resources of the language, and at the same time it is presented as a complex of models of compatibility which are reflected in the text (speech).

The issue of compatibility is one of the most difficult and simultaneously the most perspective problems of linguistics. The main complexity is that the

way of implementation of different types of lexical-semantic variants in speech can be identified on the basis of a context only, i.e. in a concrete speech environment (Медникова, 1974). It is in this case that the certain speech characteristics coded in concrete models of compatibility come to light in a word which enters into lexical-semantic and grammatical links with the other words in the speech.

The compatibility in linguistics was considered in many aspects, firstly, in applied aspects to compile the various types of word combination dictionaries (Benson et. al., 1997; Волкова та ін., 1971; Hidekel et. al., 2004; Melnikova, 2000; The Course of the English Language), secondly, in theoretical aspect, with an entry into such a combined branch of modern linguistics and computer sciences as machine translation (Bobokhodzhayeva, 2000; Dantsevich et. al.,

2012; Grosheva, 2004; Kitsey, 2008) since the results of the analysis of different types of discourses were presented. It should be noted that practically all the mentioned works included such a component as statistical calculations of functioning the grammatical and lexical phenomena analyzed by the researchers.

#### The goal, material and methods of the study.

Earlier, in one of the published papers the issue was examined to what extent the semantic structure of the noun “unit” is realized in the texts of scientific and technical discourse (Pochtaruk et. al., 2018). The purpose of the given article is as follows: to describe the models of lexical and syntactic compatibility in which LSVs are actually embodied during the functioning of the noun “unit” in the analyzed texts. Wherein the following characteristics of the compatibility models were determined: the percentage of different models in the implementation of LSVs of the noun “unit” in AHPP texts; parts of speech with which the unit noun is combined when syntactic compatibility is implemented; thematic groups of parts of speech, combined with the noun “unit” in the formation of lexical compatibility. Thus, this article is essentially a continuation of the previous study.

As a material the text corpus “Automation of Heat and Power Processes” (AHPP) specialty was used as it was in the paper by G. Ya. Pochtaruk, O. Yu. Zaitseva. The text corpus was formed on the basis of the articles of scientific journals of the United Kingdom and the USA: Power, Power Engineering, Process Engineering. The total amount of the AHPP text corpus included 200 thousand tokens.

The main methods used to achieve the goal set in the article are as follows: the contextual analysis of texts on “Automation of Heat Power Processes” (AHPP) specialty; method of expert assessment, i.e. a poll of the experts of this field of engineering who were taking part in compilation of the text corpus; a statistical method of calculation of frequency of this or that model usage, etc.

To describe the models of syntactic and lexical compatibility, the following standard markers are used: N – noun; A – adjective; prp – preposition; Ving – participle I; Ven – participle II; d – numerical, pronoun.

#### The research description.

The noun “unit” belongs to a high-frequency zone of the created probabilistic and statistical model (so called frequency vocabulary) of specialty AHPP since the absolute frequency of occurrence of “unit” is 670 tokens.

In the study all lexical-semantic variants are stated in accordance with the dictionary definitions

presented in the normative (Webster’s Third New International Dictionary, 2002).

The first and the most frequently used LSV (LSV1) of the noun “unit” is: “first natural number; number that is the least whole number and is expressed by the number 1”. So far as 46.5% of all occurrences of these word that come across in the AHPP text corpus refer to this meaning the analysis of its lexical and syntactic compatibility is of considerable interest. So,

– the AN model can be found in the text corpus very intensively – 36.1% of all models found in this LSV, e.g. *industrial unit, small unit, several units, cooling unit, an opposed-fired unit*;

– the NN model makes up 23.3% of all models with this LSV, e.g. *acceleration units, power units, display unit generator unit*;

– the NprpN model – 10.0%, e.g. *operation of unit, use for units, tests of units, application of units*;

– the NV model – 10.0% of all LSV1 models, e.g. *units will give, the unit monitors, the unit controls, units provide*;

– the VingN, NisVen model – 7.1%, e.g. *returning a unit, the unit is shown*.

In total these models make up 82% of all LSV1 models.

It is apparent from the given examples, which are typical for LSD1 noun “unit” that the main models of this LSV are substantive and verbal phrases. The kernel models with a dependent component but in preposition only turned out to be characteristic for LSV1 substantive phrases. In this case the dependent component in preposition is expressed by: a) a noun – 23.3%; b) an adjective – 12.4%; c) a pronoun – 9.5%; d) verbal forms – 7.6%; e) a numeral – 6.5%.

The fact is frequent enough when in LSV1 realization of the noun “unit” in the considered text corpus the models of word combinations in which the attributive elements of “unit” are expressed by compound words, e.g. *dual-thermocouple unit, a 650-MW unit, iron-selective-electrode unit*. Thus, the noun “unit” LSV1 in the given technical area has broad syntactic compatibility since it is used with many compatibility models which are characteristic for “unit”.

The study of lexical compatibility has showed that the noun “unit” with LSV1 can enter into a combination with adjectives, nouns and verbal forms having some concrete semantics:

– with adjectives having: a) estimating semantics, for example, *new, modern, complete individual*; b) denoting dimensional and quantitative characteristics, e.g. *small several, large, most*; c) with terms used in various technical areas of knowledge, e.g. *photometric, colorimetric, nuclear*;

– with nouns: a) expressing the name of process, e.g. *acceleration unit, detection unit, blow-down unit*; b) designating devices, units, e.g. *display unit, detector unit, two-furnace unit, multi-burner unit*; c) designating the environment, form, e.g. *microwave unit, mechanical-draft unit, steam unit*; d) having proper names or expressed by an abbreviation, for example, *CTS unit, PBRS unit, FTSS unit, SCR unit, Harrington unit, FTW unit*;

– with verbs in different forms: a) designating specific production processes or maintenance for performance of which a certain system is designed, e.g. *a cooling unit, peaking unit, generating unit*; b) relating to a general scientific layer of lexis, e.g. *operating units, remaining units*;

– with verbs in different forms used in compound words: a) designating design features, e.g. *mixed-bed unit, free-standing unit, sophisticated unit*; b) denoting the peculiarities of work or maintenance, e.g. *coal-fired unit, oil-fired unit*;

Thus, we can draw a conclusion that LSV1 of the noun “unit” has broad combinative features in the AHPP technical area.

The LSV2 of the noun “unit” is as follows “a single thing (as a magnitude or number) that constitutes an undivided”. It has quite high frequency of usage and makes up 18.3% of all occurrences of this word in the AHPP text corpus. The noun “unit” plays a role of a word-substitute in this subject area when it is necessary to avoid repetition of the term naming this device. The analysis of phrases with LSV2 reveals the most frequent implementation of syntactic compatibility models with this LSV, their total percentage makes up 81.1% of all its syntactic phrases. Thus:

– the AN model has a percentage 46.4% of all LSV2 models, e.g. *modern units, each unit, stoker-fired unit, larger units*;

– the NN model possesses 13.0% out of total of the LSV2 models, e.g. *utility units, a process unit, air-craft-derivative units*;

– VN model, percentage 7.2%, e.g. *has kept the unit*;

– NV model, percentage 11.6%, e.g. *units start up, unit provides*;

– the dN model – 10.1% of all LSV2 models, e.g. *this unit, any unit, those units*.

From the given examples it is obvious that substantive and verbal phrases are typical for LSV2 of the noun “unit”. For substantive phrases of the analyzed LSV kernel models with a dependent component generally in preposition are characteristic. At the same time the last can be expressed by: a) a noun – 13% from all LSV2 models; b) an adjective – 14.5%;

c) verbal forms – 17.4%; d) a pronoun – 7.2%; e) a numeral – 7.2%.

A small amount of kernel models of NN and VenN phrases in which the dependent component is expressed by a compound word can be found in the AHPP text corpus in the implementation of LSV2 of the noun “unit”, e.g. *aircraft-derivative units, full-size units, single-column unit; coal-fired units, stoker-fired units, split-range units*.

In analyzing the lexical compatibility of LSV2 of the noun “unit” in the AHPP text corpus it was revealed that the noun “unit” can enter a combination to adjectives, nouns and concrete verbal forms of a certain semantics:

– adjectives: a) having estimated semantics, e.g. *modern, older, quitter*; b) units indicating a certain field of activity, e.g. *industrial units, nuclear units*;

– the nouns designating: a) name of processes, e.g. *utility unit*; b) name of properties and features of a form, e.g. *coal unit, single-column unit, full-size unit*;

– the verbs in different forms expressing: a) name of constructional features, e.g. *peaking unit*; b) features of work, operation and maintenance, e.g. *coal-fired units, stoker-fired units, oil-fired units*.

Although the research shows that LSV2 of the noun “unit” has quite broad combinative possibilities nevertheless they are much more modest in comparison to LSV1 opportunities, and are characterized by a smaller variety of the semantic shades. The distinctive LSV2 sign is also such characteristic as a desamantization (reduction of semantic structure) which is observed in the AHPP text corpus where this LSV is used as a word-substitute, which makes it necessary to use a wider context for determination of its meaning. The use of LSV2 of the noun “unit” in the given specialty texts in substituent function follows directly from its lexical-semantic nature, generalization of its conceptual basis providing the interchangeability in the antecedent expressed earlier by any other lexical unit of this category.

All other LSVs of the noun “unit” are as follows:

LSV3 “number that divides every element of a set of number”;

LSV4 “determinate quantity (as a length, time, heat, value or housing) adopted as a standard of measurement for other quantities of the same kind”;

LSV5 “fractional part of the width of a printing character (as 1/18 of ordering Roman capital M) used in measuring the set of a piece of type and being of the same width for all types of the same point size and proportionally wider or narrower for larger or smaller point size”;

LSV6 “an amount of work used in education in calculating student credits”;



LSV7 “an amount of a biologically active agent to produce a specific result under strictly controlled conditions”;

LSV8 “one percent per ton of a fertilizing ingredient”;

LSV9 “single thing or person or group that is a constituent and isolable member of some inclusive whole; member of an aggregate that is the least part to have clearly definable separate existence and that normally forms a basic element of organization within the aggregate”.

These LSVs do not find the broad usage in the AHPP subject area texts, i.e. the frequency of their occurrence is very low. Therefore here it is difficult to speak about prevalence of any models of distribution or semantic groups of the words which are combined with these LSVs. Nevertheless the authors have made an attempt to definitely classify those grammatical and lexical phrases in which LSV3, LSV4, LSV5, LSV6, LSV7, LSV8 and LSV9 the noun “unit” are used. The most characteristic models for these LSVs are AN and NN indicating the estimated, dimensional and quantitative characteristics or identifying the process, e.g.:

(LSV3) *drive units, reel-to-reel units;*

(LSV4) *microprocessor units, (this) of latter unit, remote unit;*

(LSV5) *generating units, natural-circulation unit;*

(LSV6) *system unit, all units;*

(LSV7) *usable unit, turbidity units;*

(LSV8) *engineering units;*

(LSV9) *commercial units.*

#### Conclusions.

All above said allows drawing the following conclusions.

1. From all definitions of the noun “unit” recorded in the normative Webster’s dictionary in the AHPP text corpus only two definitions were used with rather

high frequency – LSV1 (46.5% of all occurrences of this word found in the AHPP text corpus) and LSV2 (18.3% of all occurrences of this word in the AHPP text corpus). Other seven definitions were used in texts incidentally, very seldom.

2. The analysis of syntactic compatibility shows that the total of models of compatibility of the noun “unit” makes up 5 units in both LSVs, the most frequent models of compatibility turned out to be: LSV1 in AN model (36.1% of all models used with this meaning) and NN (23.3% of all models with LSV1); in LSV2 also the AN models (46.4% of all LSV2 models) and NN (13.0% of the total of LSV2 models).

3. The results of the study of lexical compatibility show that the noun “unit” both in LSV1 and LSV2 has quite broad combinative possibilities. However in the noun “unit” used with LSV2 they are much more modest in comparison to LSV1 opportunities, and they are also characterized by a smaller variety of semantic shades that perhaps is a consequence of the fact that LSV2 plays a word-substitute role when it is necessary to avoid repetition of the term identifying the device.

4. As for the other seven LSVs which are included into semantic structure of the noun “unit” according to the normative Webster’s dictionary the frequency of their occurrence in the AHPP text corpus is very insignificant, therefore, we can speak about unrepresentative quantitative values of their usage in the texts that is why they can be negligible.

As the AHPP text corpus is not the only one in which the noun “unit” was studied it is planned to consider its functioning in text corpora of other areas relating to scientific and technical discourse in the future with the following comparison of the results of the parallel study carried out.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Адмони В. Г. Основы теории грамматики. Москва, Ленинград : Наука, 1964. 105 с.
2. Волкова Н. О., Гинзбург Р. З., Перебийнос В. И. Санкин А. А., Хидекель С. С. Частотный словарь сочетаемости современного английского языка. Москва : Наука, 1971, Ч. . 75 с.
3. Медникова Э. М. Значение слова и методы его описания. Москва : Высш. школа, 1974. 202 с.
4. Benson M., Benson E., Ilson R. The BBI combinatory dictionary of English: a guide to word combinations. Amsterdam–Philadelphia. 1997.
5. Bobohodjaeva M. Comparative analysis of the nominal word combinations: on the material of the Tadjik and English languages : diss. ... Candidate of Philological Sciences : 10.02.20. Dushanbe, 2000. 126 p.
6. Dantsevich L. G., Tsapenko L. E., Popovich E. S. Structural peculiarities of the models of grammar ties in verbal word-groups (on the material of the English sublanguage “Radio electronics”). Odessa, *Proceedings of Odessa Polytechnic University*. No. 1 (38). 2012. Pp. 321–325.
7. Grosheva M. A. Nominative potential of verbal-nominal word-combinations of the type “to make a decision” and “to give a smile” : dis. ... abstract for the Candidate of Philological Sciences degree work : 10.02.20. Tyumen, 2004. 20 p.
8. Hidekel S. S., Kaul M. R., Keselman I. S. English Verb. English-Russian Dictionary. Moscow : Astrel. 2004. 768 p.
9. Kitsey E. N. Comparative research of the means of expression of action meaning with the help of stable verbal-nominal word combinations: on the material of the Russian, English and German languages : diss. ... Candidate of Philological Sciences : 10.02.20. Moscow, 2008. 230 p.

10. Melnikova M. V. English-Russian Dictionary of word combinations and cliché for a specialist-researcher. Publ. PSPU, Perm?. 2000. 272 p.
11. Pochtaruk G. Ya., Zaitseva O. Yu., Moiseeva E. A., Sirotenko T. V. Comparative analysis of the semantic structure of the high-frequency word *unit* (on the material of scientific and technical discourse field “Automation of heat and power processes”). Одеса, *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного Університету. Серія: Філологія*. 2018. Вип. 33. С. 93–97.
12. The Course of the English Language. Grammar in Constructions. Hollywood Vocabulary. URL: hollywoodvocabulary.com/grammar.php (Last accessed: 14.06.2016).
13. Webster’s Third New International Dictionary. New York : Publisher Merriam Webster, Inc., 2002. 2662 p.

#### REFERENCES

1. Admoni V. G. (1964). *Osnovy teorii grammatiki* [The basis of Grammar theory]. Moskva, Leningrad: Nauka [in Russian].
2. Volkova N. O., Ginzburg R. Z., Perebinyos V. I., Sankin A. A., Khidekel S. S. (1971). *Chastotnyy slovar sochetaemosti sovremennogo angliyskogo yazyka* [Frequency dictionary of compatibility of modern English]. Moskva: Nauka [in Russian].
3. Mednikova E. M. (1974). *Znachenie slova i metody ego opisaniya* [Word meaning and methods of its description]. Moskva, Vyssh. Shkola [in Russian].
4. Benson M., Benson E., Ilson R. *The BBI combinatory dictionary of English: a guide to word combinations*. Amsterdam–Philadelphia. 1997.
5. Bobohodjaeva M. Comparative analysis of the nominal word combinations: on the material of the Tadjik and English languages: diss. ... Candidate of Philological Science: 10.02.20. Dushanbe, 2000. 126 p.
6. Dantsevich L. G., Tsapenko L. E., Popovich E. S. Structural peculiarities of the models of grammar ties in verbal word-groups (on the material of the English sublanguage “Radio electronics”). Odessa, *Proceedings of Odessa Polytechnic University*. No. 1 (38). 2012. Pp. 321–325.
7. Grosheva M. A. Nominative potential of verbal-nominal word-combinations of the type “to make a decision” and “to give a smile”: dis. abstract for the Candidate of Philological Sciences degree work: 10.02.20. Tyumen, 2004. 20 p.
8. Hidekel S. S., Kaul M. R., Keselman I. S. *English Verb*. English-Russian Dictionary. Moscow: Astrel. 2004. 768 p.
9. Kitsey E. N. Comparative research of the means of expression of action meaning with the help of stable verbal-nominal word combinations: on the material of the Russian, English and German languages: diss. ... Candidate of Philological Sciences : 10.02.20. Moscow, 2008. 230 p.
10. Melnikova M. V. English-Russian Dictionary of word combinations and cliché for a specialist-researcher. Publ. PSPU, Perm?. 2000. 272 p.
11. Pochtaruk G. Ya., Zaitseva O. Yu., Moiseeva E. A., Sirotenko T. V. Comparative analysis of the semantic structure of the high-frequency word *unit* (on the material of scientific and technical discourse field “Automation of heat and power processes”). Odessa, *Scientific announcer of International Humanitarian University. Series: Philology*. 2018. Vup. 33. Pp. 93–97.
12. The Course of the English Language. Grammar in Constructions. Hollywood Vocabulary. Retrieved from: hollywoodvocabulary.com/grammar.php (Last accessed: 14.06.2016).
13. Webster’s Third New International Dictionary. New York: Publisher Merriam Webster, Inc., 2002. 2662 p.

**Ірина РАБЧУК,**

*orcid.org/0000-0003-2865-4551*

*аспірантка, викладачка кафедри української мови і літератури  
Національного університету «Острозька академія»  
(Острог, Рівненська область, Україна) rabchukiryna@gmail.com*

## **СТИЛІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АПОЗИТИВНИХ СИНТАКСЕМ У ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРІАЛІ ІНТЕРНЕТ-ВИДАНЬ)**

*У статті досліджено стилістичний потенціал апозитивної синтаксеми (або ж апозитивеми) у відокремленій і невідокремленій позиціях у публіцистичних текстах на матеріалах українських інтернет-видань «Апостроф», «Радіо Свобода», «ТСН.іа», «Українська правда», «Футбол 24», «Цензор.НЕТ», «Vogue UA» (2016–2020). З'ясовано, що апозитивна синтаксема, що виконує номінативну, уточнювальну, характеризувальну чи пояснювальну функції, – один з ефективних засобів реалізації таких вимог до інтернет-публікацій, як інформативність, документально-фактологічна точність та переконливість.*

*До визначальних ознак публіцистичного стилю належать також оцінність, емоційність та образність мовного вираження. У зв'язку з цим установлено, що в публікаціях інтернет-видань апозитивна синтаксема виконує аксіологічну функцію, тобто виражає політичну, суспільну, морально-етичну оцінку (позитивну (власне позитивну, пафосно-позитивну, співчутливу, позитивно-іронічну) чи негативну (іронічну, зневажливу, викривальну)) того, про що йдеться, стає своєрідним індикатором відповідності/невідповідності вимогам, смакам, переконанням окремого мовця, групи осіб чи суспільства загалом. Також акцентовано увагу на тому, що арсенал засобів впливу на емоції, почуття читача розширює апозитивна синтаксема, яка виконує художньо-образну функцію. За нашими спостереженнями, в інтернет-публікаціях найчастіше вона виражена такими тропами, як: епітет, порівняння, метафора, персоніфікація, перифраз та ампліфікація. Така апозитивема стає економним, семантично глибоким мовним засобом, здатним зацікавити читача, пробудити його увагу, викликати певні позитивні чи негативні асоціації.*

*Зроблено висновок, що в текстах інтернет-видань, основне завдання яких – не лише висвітлювати актуальні внутрішньодержавні й світові події, але і формувати думку суспільства про них, апозитивна синтаксема стає засобом, здатним апелювати як до розуму, так і до почуттєвої сфери читача.*

**Ключові слова:** *апозитивна синтаксема, публіцистичний стиль, уточнювальна функція, характеризувальна функція, пояснювальна функція, аксіологічна функція, художньо-образна функція.*

**Iryna RABCHUK,**

*orcid.org/0000-0003-2865-4551*

*Postgraduate Student, Lecturer at the Department of Ukrainian Language and Literature  
of the National University of "Ostroh Academy"  
(Ostroh, Rivne region, Ukraine) rabchukiryna@gmail.com*

## **STYLISTIC POTENTIAL OF APPOSITVE SYNTAXEMES IN PUBLICISTIC TEXTS (BASED ON THE MATERIAL OF INTERNET PUBLICATIONS)**

*The paper examines stylistic potential of the appositive syntaxeme in separated and unseparated positions in publicistic texts using the Ukrainian online publications "Apostrophe", "Radio Liberty", "TSN.ua", "Ukrainian Truth", "Football 24", "Censor.NET", "«Vogue UA» (2016–2020) as examples. The article reveals that the appositive syntaxeme, which performs nominative, clarifying, characterizing or interpretative functions, is one of the effective means of implementing such requirements for the Internet publications as informative potential, documentary and factual accuracy and persuasiveness.*

*The defining features of the publicistic style also include its estimative ability, emotionality and imagery of the language expression. In this regard, it is identified that in the publications of Internet editions the appositive syntaxeme performs an axiological function, which means that it gives political, social, moral and ethical estimation (positive (proper positive, pathos-positive, sympathetic, positive-ironic) or negative (ironic, derogatory, exposing)) of the matter under consideration, becomes a kind of indicator of conformity/nonconformity with the requirements, tastes, beliefs of an individual speaker, a group of individuals or society as a whole. The attention is also drawn to the fact that the appositive syntaxeme, which performs an artistic and figurative function, expands the spectrum of means of influencing the reader's emotions and feelings. In accordance with our observations, it is most often expressed in Internet publications by such tropes as epithet, simile, metaphor, personification, periphrasis and amplification. The appositive syntaxeme thus becomes a concise, semantically comprehensive language tool that can excite the reader, awaken his imagination and act as a trigger to certain positive or negative associations.*

*It has been concluded that in the texts of online editions, the main task of which is not only to report on current domestic and global events, but also to form public opinion on them, the appositive syntaxeme becomes a tool capable of appealing to both the mental and the emotional sphere of the reader.*

**Key words:** *appositive syntaxeme, publicistic style, clarifying function, characterizing function, interpretative function, axiological function, artistic and figurative function.*

**Постановка проблеми.** Стрімкий розвиток і доступність сучасних інформаційних технологій, глобалізаційні процеси, надзвичайно велика кількість щоденних подій в Україні і світі, необхідність реагувати на них, інформувати суспільство, формувати його погляди, ставлення – усе це впливає на розвиток публіцистичного стилю, зокрема мови засобів масової комунікації, які мають можливість оперативно висвітлювати важливі зміни в житті соціуму. Значну роль у цьому процесі відіграють інтернет-видання, які водночас і відображають сучасність, і фактично творять громадську думку.

Серед усіх мовних засобів, уживаних у текстах інтернет-ЗМІ, нашу увагу привертають апозитивні синтаксеми (або ж апозитивеми) як унікальні й не досить комплексно досліджені одиниці синтаксичного рівня мови, які, будучи другою назвою предмета, здатні виконувати широкий спектр функцій: номінативну, характеризувальну, уточнювальну, пояснювальну, аксіологічну й художньо-образну.

**Аналіз досліджень.** Специфіка функціонування сучасної української мови в засобах масової інформації викликає значний інтерес науковців, які досліджують її лексичні особливості (М. В. Бігусяк, Н. В. Карпалюк, М. І. Навальна, О. А. Сербенська, О. А. Стишов, О. В. Тихоненко та ін.), сучасні словотвірні процеси (Г. М. Віняр, Є. А. Карпіловська, Н. Ф. Клименко, І. Я. Мислива-Бунько, Г. С. Онуфрієнко, О. М. Турчак, Н. М. Хрустик та ін.), окремі аспекти синтаксичної організації (В. В. Богатько, І. Я. Завальнюк, А. П. Загнітко, Н. М. Івкова, Л. І. Конюхова та ін.), культуромовні (С. Я. Єрмоленко, Л. Т. Масенко, О. Д. Пономарів та ін.) і лінгвостилістичні особливості (С. П. Бибик, М. П. Дудик, Т. А. Коць, М. М. Скиба та ін.).

Донині дослідження апозитивної синтаксеми на матеріалі публіцистичного стилю знайшло своє часткове відображення в працях науковців, які вивчають юкстапозити, тобто власне апозитивну синтаксему на лексичному та словотвірному рівнях мови. Так, Г. М. Віняр (Віняр, 2009: 15–16), О. М. Турчак (Турчак, 2016), Н. М. Хрустик (Хрустик, 2016) розглядають юкстапозити крізь призму активного процесу словотворення. І. Я. Мислива-Бунько в дисертації «Складні слова в мові сучасної української преси: структура та стилістичні функції» з-поміж інших типів складних слів приділяє увагу й субстантивам-юкстапозитам, їхнім словотвірним особливостям, стилістичній доцільності й важливості в текстах публіцистичного стилю (Мислива-Бунько, 2014).

Стилістичне навантаження апозитивних синтаксем фрагментарно описала О. Д. Федоренко, вивчаючи емоційно-оцінний потенціал демінутивів у публіцистиці (1995–2004). У статті «Демінутиви як засоби публіцистичної експресії» дослідниця зазначає, що використання конструкцій із власне апозитивними синтаксемами, ускладненими демінутивними суфіксами, здатне посилити позитивно-оцінну чи негативно-оцінну наснаженість текстів (Федоренко, 2020). Огляд літератури засвідчує, що питання функціонування апозитивної синтаксеми (як у відокремленій, так і невідокремленій позиціях) у текстах публіцистичного стилю як одиниці синтаксичного рівня потребує більш ґрунтовного опрацювання.

**Мета статті** – з'ясувати стилістичний потенціал апозитивеми в публіцистичних текстах на матеріалах інтернет-видань «Апостроф», «Радіо Свобода», «ТСН.ua», «Українська правда», «Футбол 24», «Цензор.НЕТ», «Vogue UA» (2016–2020).

**Виклад основного матеріалу.** Для того щоб реалізувати такі вимоги до текстів публіцистичного стилю, як інформативність, документально-фактологічна точність, переконливість (Мацько, 2003: 272), інтернет-видання активно послуговуються апозитивними синтаксемами, які допомагають за відносно мінімального використання мовних засобів передати значний обсяг інформації про осіб, які прямо чи опосередковано залучені до політики, економічних процесів, соціальної сфери, історії, культури, релігії, науки, медицини, спорту, моди тощо як нашої держави, так і світу загалом, а також про істот-неосіб, предмети, будівлі, явища, поняття, тобто все, що оточує людину й може бути окреслене тематичною групою «Навколишній світ».

У текстах інтернет-видань натрапляємо на широке використання апозитивем-анторопонімів (*баскетболіст Леброн Джеймс, генеральний директор Олександр Хлань, кандидат у президенти Анатолій Гриценко, патріарх Філарет; у рідного стрійка – Тараса Шухевича; снайпер Юлія Матвієнко, Білка* тощо), апозитивем-топонімів (*Донецька область, Луганська область, місто Макіївка, річка Ельба, село Тринілля, штат Техас* тощо), апозитивем-ергонімів (*аеропорт «Бориспіль», добровольчий полк «Азов», замок-музей «Радомисль», концтабір «Аушвіц», партія БПП, партія «Слуга народу», редакція «Четверта влада», ресторан «Езо»* тощо), апозитивем-хремотонімів (*альбом «#Ідиназвук», вистава «Осінь на Плутоні», вірус «Petya», колектив «Хорея козацька», роман «Чума», ситком «Леся + Рома», танк «Оплот», фільм*

«*Мої думки тихі*», *чарт «iTunes»* тощо). У таких конструкціях між означуваним словом та апозитивною синтаксевою виникають відношення номінації й уточнення, апозитивема, називаючи реалії, допомагає виокремити серед багатьох однотипних важливі в конкретному контексті (власні назви осіб; власні назви місцевостей, регіонів, населених пунктів, водних та рельєфних об'єктів; власні назви установ, закладів, спілок, об'єднань людей; власні назви предметів, явищ матеріальної й духовної культури), конкретизувати уявлення реципієнта про них.

У публікаціях, основними героями яких є люди, апозитивна синтаксема допомагає актуалізувати той аспект особистості (професійний, громадський, соціальний, освітній, віковий тощо), який важливий для читача в тій чи тій ситуації. Достовірності, переконливості й вагомості зображуваному додають чіткі вказівки на авторів висловлювань, коментарів, тобто на джерела інформації, а лінгвістичним засобом підтвердження обізнаності цих осіб у певній сфері, своєрідним поясненням, чому їхню думку вважають експертною, стає апозитивема. Тож апозитивна синтаксема (як у відокремленій, так і в невідокремленій позиціях) у текстах інтернет-видань характеризує осіб за:

– професією, фахом, посадою: *історик і публіцист* *Олександр Палій* (Радіо Свобода, 22.02.2016); *екс-президента* *Віктора Януковича* (УП, 01.07.2017); *Василя Голобородька – поета старшого покоління* (Радіо Свобода, 07.04.2020); *із Юрієм Віртом, екс-наставником рівненського Вереса* (Футбол 24, 19.03.2018);

– родом занять (безвідносно до професійної діяльності) або за характерними для них діями: *лірник* *Тарас Компаніченко* (ТСН, 14.01.2017); *засновниця музею* *Світлана Кочерга* (Радіо Свобода, 15.03.2016); *митці-волонтери* (Радіо Свобода, 16.03.2016); *біотехнологи-активісти* (УП, 19.03.2018); *депутати-«вихідці»* (Апостроф, 19.03.2019); *...Антоніо зустрів на вулиці свого одногрупника – фрилансера...* (Vogue UA, 25.03.2020);

– військовими, науковими, релігійними та іншими званнями, титулами: *командувач військово-космічних сил КВІР* *Амір Алі Хаджи-заде* (Апостроф, 16.01.2020); *боєць-доброволець* *Марія Берлінська* (ЦН, 27.02.2018); *доцент і кандидат технічних наук* *Іван Денисенко* (Апостроф, 17.03.2019); *святого Миколая, єпископа Мирського (270–343)* (Радіо Свобода, 25.12.2017); *Зараз він – чемпіон України з плавання, входить до резерву параолімпійської збірної...* (УП, 14.02.2018);

– стосунком до певних мистецьких течій, суспільно-політичних акцій, партій, об'єднань тощо: *театральних діячів-авангардистів* (Радіо Свобода, 15.02.2017); *опозиціонера Бориса Немцова* (УП, 01.07.2017); *автомайданівця Віталія Устименка* (УП, 11.04.2018); *Олександрю Плеханову – активісту Революції Гідності...* (ЦН, 07.03.2018);

– національно-етнічною належністю, громадянством: *організатор-іноземець* (ЦН, 16.03.2018); *диригент-американець* (Радіо Свобода, 13.02.2017); *Ми, аргентинці, спроможні на великі речі...* (Футбол 24, 19.03.18.);

– родинними стосунками: *Наречена поета Ольга Олійник* (Радіо Свобода, 22.02.2016); *Принц Чарльз, старший серед синів королеви Великобританії Єлизавети II, видужав...* (Апостроф, 30.03.2020); *Матео, мій другий син* (Футбол 24, 19.03.2018);

– приятельськими зв'язками, іншою спорідненістю: *соратник Юлії Тимошенко Сергій Соболев* (УП, 18.01.2018); *...дідуся-сусіда* (ЦН, 23.02.2018); *з колегами-однодумцями* (УП, 16.02.2018); *з приятелем-колегою* (УП);

– освітнім статусом: *Франко-учень* (УП, 29.05.2018); *жінки-випускниці коледжів* (Апостроф, 07.03.2020); *Оксана Галів, студентка родом із Долини* (ЦН); *Дмитро, їхній учень* (УП, 03.02.2018);

– віком: *оборонець-ветеран* (Футбол 24, 09.03.2018); *Байдена-молодшого* (Апостроф, 11.03.2020); *викладачі-пенсіонери* (УП, 27.08.2018); *...місцеві жителі – молоді з літніми – почали сваритися...* (Радіо Свобода, 15.03.2016).

Досить часто в інтернет-публікаціях натрапляємо на використання не поодиноким апозитивем, що характеризують осіб, а синонімічних, кожна з яких по-новому розкриває героя, експерта з певних питань та ін., напр.: *Колега Алли Мазур, телеведуча Лідія Таран...* (ТСН, 01.04.2020); *Важливу роль <...> зіграла муза і дружина дизайнера Мішель Ламі* (Vogue UA, 18.11.2017); *...наголошує журналіст з Луганська Андрій Діхтяренко, головний редактор місцевого видання «Реальна газета»* (Радіо Свобода, 18.03.2016); *Грета Турнберг, школярка та борець із екологічними проблемами зі Швеції...* (Апостроф, 31.12.2019); *...зустріч <...> Франца Беккенбауера, головного тренера збірної ФРН, дворазового володаря «Золотого м'яча»* (Футбол 24, 18.03.2018). Накопичення в межах однієї синтаксичної конструкції апозитивем різних лексико-семантичних груп сприяє економному використанню мовних

засобів, адже дає змогу авторові конденсовано передати інформацію, створити чіткий, об'ємний «портрет» особи, уникнути небажаної тавтології.

Фіксуємо й випадки, коли власне апозитивна синтаксема й означуване слово разом стають апозитивом до антропоніма, напр.: *археолог-любитель Вікентій Хвойка* (Радіо Свобода, 22.10.2017); *лікар-гомеопат Пітер Фішер* (Апостроф, 28.11.2019); *поет-шістдесятник Голобородько* (Радіо Свобода, 07.04.2020). Можемо стверджувати, що ці своєрідні «кола апозитивем» виконують у текстах інтернет-видань ту саму функцію, що й синонімічні апозитивні синтаксеми.

Апозитивами тематичної групи «Навколишній світ» окреслюють предмети, будівлі, явища чи поняття і здатні характеризувати їх за: 1) призначенням, функцією (*смолоскипи-світильники* (ТСН); *вишиванка-одяг* (Радіо Свобода, 16.05.2017); *Цей будинок <...> побудував Наполеон як подарунок одному зі своїх генералів* (Vogue UA, 18.11.2017); *Після відвідин заводу ім. Малишева, відомого українського виробника бронетехніки,...* (Апостроф, 08.11.2019)); 2) зовнішньою, внутрішньою чи асоціативною подібністю з іншими предметами, явищами (*двором-колодязем* (Радіо Свобода, 07.04.2020); *в сукні-кокони* (Vogue UA, 17.03.2020); *до зали-бункеру* (Апостроф, 17.03.2019)); 3) видовою ознакою (*боти-юристи* (УП, 14.02.2018); *на санках-нартах* (ТСН, 14.01.2017); *фольк-гурт* (УП, 02.03.2020); *з лекції-зустрічі* (Апостроф, 19.03.2019); *із заставки-титрів* (УП, 14.12.2019)) тощо.

Напівпредикативні апозитивні синтаксеми, що стосуються осіб і тематичного діапазону «Навколишній світ», виконують у текстах інтернет-видань не лише характеризувальну, але й уточнювальну функції. Також вони можуть мати уточнювальне значення в реченнях, у яких означуване слово стилістично навантажене, тобто виконує художньо-образну (*...як зупинити зовнішнього ворога, Росію...* (УП, 28.10.2016); *...(не)виконання програми <...> дочкою «Нафтогазу» – компанією «Укргазвидобування» (УГВ)* (Апостроф, 20.03.2020); *...сплутався зі «смертельним ворогом» Ірану – Ізраїлем* (Апостроф, 23.11.2019)) чи аксіологічну функцію (*...коли ж черга дійде «до реального соціального зла – УПЦ (МП)»* (Радіо Свобода, 16.05.2017); *...ми б не мали тут такого жирного агента впливу, як Медведчук* (Апостроф, 17.03.2019); *...oll.tv покаже найяскравішу українську прем'єру року – комедію молодого режисера Антоніо Лукіча «Мої думки тихі»* (Vogue UA, 25.03.2020)). У таких конструкціях

вилучити напівпредикативні апозитивні синтаксеми без втрати змісту неможливо, тому вони стають семантичним предикатом до суб'єкта (Кульбабська, 2011: 362–363; Слинко, 1994: 361).

У постпозиції до особових займенників напівпредикативні апозитивні синтаксеми виражають уточнення, посилення (Кульбабська, 2011: 364; Слинко, 1994: 362), оскільки семантика означуваних слів такого типу досить абстрактна: *Нам, православним, <...> треба спочатку визначитись...* (Радіо Свобода, 24.12.2017); *Це велика мрія для нас – гравців та уболівальників* (Футбол 24, 19.03.2018); *...про все це ми, журналісти, писали 25 років тому...* (Радіо Свобода, 30.12.2017).

Окрім номінативної, характеризувальної й уточнювальної, апозитивна синтаксема в текстах інтернет-видань виконує ще й пояснювальну функцію, зокрема «додатково кваліфікує предмет іншим словом або повніше розкриває зміст поняття як ім'я ототожнення» (Плющ, 2011: 190). З означуваним словом вона поєднана сполучником (*тобто, себто, цебто, або, чи*) або без нього, напр.: *...такі (суперлюди) можуть бути схильними до гіпоманії – психічного стану, протилежного депресії* (Vogue UA, 29.01.2020); *Найбільш небезпечним соціальним явищем є лудоманія – хвороблива пристрасть до азартних ігор* (УП, 31.05.2018); *Це ОЗМ-72, протипіхотна осколкова міна* (Радіо Свобода, 15.05.2017); *В <...> скай-дзорінгу або ж буксуванні ліжника показати себе можуть не лише їздові собаки...* (ТСН, 14.01.2017); *...довіряють Зеленському, тобто «позасистемному» кандидату,...* (Апостроф, 12.03.2019). Як засвідчують приклади, апозитивема доповнює зміст повідомлення інформацією, необхідною для порозуміння зі співрозмовником (якщо це жанр інтерв'ю) та/або читачем, тобто сприяє втіленню доступності (зрозумілості) висловлення, зорієнтованості на широку аудиторію, а отже, досягненню прагматичної мети – впливати на розумову й почуттєву сфери реципієнтів.

До визначальних ознак публіцистичного стилю, крім інформативності, документально-фактологічної точності та переконливості, належать оцінність, емоційність та образність мовного вираження (Дудик, 2005: 87, 91; Мацько, 2003: 272), адже, як зауважує О. Д. Пономарів, у публіцистичному творі потрібно не лише подати інформацію, а й витлумачити її з певних позицій, переконати читача в їхній правильності (Пономарів, 2000: 13).

Функція впливу на масову свідомість суспільства виявляється, зокрема, у вживанні експресив-

них позитивно- і негативнооцiнних розмовних мовних засобiв (Коць, 2019: 386). У публiкацiях iнтернет-видань апозитивна синтаксема здатна виконувати аксиологiчну функцiю, тобто бути виразником полiтичної, суспiльної, морально-етичної оцiнки (позитивної чи негативної) того, про що йдеться, тобто своєрiдним iндикатором вiдповiдності/невiдповiдності вимогам, смакам, переконанням окремого мовця, групи осiб чи суспiльства загалом. Позитивна оцiнка здебiльшого пов'язана з дiяльнiстю видатних осiб у певнiй сферi суспiльного життя (економiчнiй, полiтичнiй, соцiальнiй, духовнiй тощо); бажанням висловити радiсть, прихильнiсть, схвалення, захоплення; пiдкреслити виняткове значення якогось явища, досягнення, винаходу тощо. Серед вiдтiнкiв її значень виокремлюємо:

– власне позитивне: *Вiн – тренер-мотиватор* (Футбол 24, 19.03.2018); *...на другому поверсi будинку Оуенса i Мiшель Ламi – його дружини i музи* (Vogue UA, 18.11.2017); *Патрiарх мiг чiтко, знаєте, як батько, як духовний наставник, сказати «Ви помиляєтесь»...* (УП, 11.12.2019); *...продовжує Катерина Василiвна, бабця Свiтлани* (УП, 20.02.2018); *Портрет Марiї-Матусi...* (УП, 12.03.2020); *...залучити у свiй фiльм Ірму Вітовську – найпопулярнiшу сьогоднi українську актрису* (Vogue UA, 25.03.2020);

– пафосно-позитивне: *...а це вже Імобiле, герой суперечливого епiзоду та й матчу загалом* (Футбол 24, 12.03.2018); *У цей день Марiя стала Грушевською, Панi Професоровою, гранд-дамою львiвського українського товариства* (УП, 12.03.2020); *Роман Шухевич назавжди закарбував себе в пам'ятi українцiв як незламний борець за незалежнiсть України вiд нiмецького та радянського поневолення* (ТСН);

– спiвчутливе: *Що вони можуть, бiдачки, зроби́ти?* (УП, 20.01.2020);

– позитивно-iронiчне: *У кандидата-комiка <...> найбільшi успішна передвиборча кампанiя* (Апостроф, 09.03.2019); *Тодi я, типовий представник поколiння трудоволiкiв, вiршила...* (Vogue UA, 18.03.2020).

Позитивно-оцiнна семантика апозитивем «зчитується» через уживання в iхньому складi лексем iз яскраво позитивним значенням (напр.: *борець, герой, гранд-дама, духовний наставник, мотиватор, муза* тощо), ступенiв порiвняння прикметникiв (напр.: *найбільшi впливовий, найпопулярнiший, найвiдомiший* тощо), слiв зi зменшено-пестливими суфiксами (напр.: *бабця, матуся, бiдачки* тощо). Подекуди аксиологiчна функцiя поєднується з художньо-образною: апозитивема стає не

лише виразником позитивної оцiнки, але й тропеiчних значень, напр.: *незламний борець, мистецький форпост* (епiтети), *тренер-мотиватор* (порiвняння), *Імобiле, герой суперечливого епiзоду та й матчу загалом* (гiпербола).

Тексти iнтернет-видань засвiдчують негативне ставлення суспiльства до держав, терористичних утворень чи окремих осiб, якi посягають на суверенитет i територiальну цiлiснiсть України, провадять приховану чи вiдкриту антиукраїнську дiяльнiсть. Також негативна оцiнка може стосуватися осiб, якi своїми вчинками чи пасивнiстю гальмують розвиток будь-якої сфери суспiльного життя; предметiв i явищ, що завдають моральної й/або матерiальної шкоди громадянам нашої держави, iнших країн чи свiтовi загалом; осiб, якi мають неоднаковi погляди, вiросповiдання, морально-етичнi переконання, полiтичнi вподобання або належать до рiзних партiй, угруповань тощо, й оцiнюють дiяльнiсть одне одного. Ми зафiксували такий спектр значень негативної оцiнки, втiлених через використання апозитивеми:

– iронiчне: *У вiдео-заявi «ополченочка» Маргарита Пономаренко розповiла...* (Апостроф, 08.03.2019); *Голова так званої ДНР Денис Пушилін заявив...* (Апостроф, 20.05.2019); *...прихильники Порошенка – так званi «порохоботи» – частково вплинули на рейтинг президента...* (ЦН, 24.04.2019); *Це piар-літак, який зазнав piар-катастрофу* (Апостроф, 24.12.2019); *...переговори iз сепаратистами за посередництва «Росiї-миротворця»* (ЦН, 21.04.2020);

– зневажливе: *...висновки одного з «експертiв-прислужникiв»...* (Радiо Свобода, 04.05.2020); *Скандальна українська телеведуча, дружина кума Путiна Віктора Медведчука Оксана Марченко рiзко прокоментувала...* (Апостроф, 17.03.2019); *...що нам приписують недорогенькi медiа-утриманки* (ЦН, 10.03.2018);

– викривальне: *...i експерт-грантоїд, i бiзнесмен-лобіст* (Апостроф, 14.11.2019); *...провальний режим одiозного диктатора Мадуро...* (Апостроф, 31.12.2019); *...заявила Собчак вiдчому теледебатiв – кремльському пропагандисту Володимирi Соловйову* (ЦН, 14.03.2018); *...ми вiддаємо колишнiх службовцiв «Беркуту» – вiдвертих убивцiв громадян України* (Апостроф, 29.12.2019); *...бути олігархом-здирником – злочин* (УП, 26.04.2019); *РОСІЙСЬКИЙ КУРАТОР ГЕНЕРАЛА-ЗРАДНИКА ШАЙТАНОВА...* (ТСН, 24.04.2020).

Засобом передачі негативного ставлення стає використання слiв чи словосполучень iз початково закладеним чи набути́м в українському

соціумі негативним значенням (*популіст, лобіст, убивця, здирник, зрадник, утриманка, одіозний диктатор, грантоїд, кум Путіна, кремлівський пропагандист* тощо). Для підсилення стилістичного ефекту автори публікацій уживають лексеми з підкреслено негативним значенням зі зменшено-пестливими суфіксами (*ополченочка*), вдаються до тропа – оксиморона (*піар-катастрофа, Росія-миротворець*), послуговуються сполучником *так званий* тощо.

Арсенал засобів впливу на емоції, почуття читача розширює апозитивна синтаксема, що виконує художньо-образну функцію. За нашими спостереженнями, в інтернет-публікаціях найчастіше вона здатна виконувати роль таких тропів, як: епітет, порівняння, метафора, персоніфікація, перифраз, ампліфікація. Економними, семантично глибокими, характеризувально-оцінними засобами вираження й конкретизації уявлень читачів про осіб, предмети, явища стають апозитивними-епітети (напр.: *диво-препаратів* (Апостроф, 23.03.2020); *«чудо-ліки»* (Апостроф, 23.03.2020); *...це були танки БМ «Булат» – глибока модернізація танків Т-64* (Апостроф, 08.11.2019)) та апозитивними-порівняння (*Жінка-поїзд* (Футбол 24, 08.03.2018); *з людини-катастрофи* (Vogue UA, 22.03.2020); *сукні-коконі* (Vogue UA, 17.03.2020); *до зали-бункера* (Апостроф, 17.03.2019); *державою-монстром* (Радіо Свобода, 04.05.2020)).

Створення «дозованих» яскравих, емоційних образів, здатних зацікавити читача, уплинути на його почуттєву сферу, ґрунтується на використанні апозитивними-метафори, в основі якої – «зовнішня подібність різних об'єктів, вражень від їх сприймання» (Коць, 2019: 262), напр.: *команда-зірка* (Футбол 24, 14.03.2018); *місто-супутник* (Радіо Свобода, 22.10.2017); *...Зеленський обирався як президент миру...* (Апостроф, 19.02.2020); *голова Білого дому Дональд Трамп* (Апостроф, 05.12.2019); *Головні ролі в «Біжи» грають <...> і Мерріт Вівер – зірка серіалу «Сестра Джекі»* (Vogue UA, 23.03.2020).

Цікаве й художньо наснажене використання в текстах публіцистичного стилю такого тропа, як персоніфікація. Наділення предметів, явищ чи абстрактних понять людськими властивостями дає змогу створювати об'ємні, цікаві образи, які здатні «втягнути» реципієнта, пробуджують його уяву, створюють певні позитивні чи негативні асоціації, напр.: *ГРОМАДИ-ЗАРУЧНИКИ* (УП, 27.12.2017); *слів-паразитів* (ТСН, 31.03.2020); *проект-переможець* (ЦН, 03.12.2017); *Росія-окупант* (УП, 18.01.2018); *країну-агресора* (Апостроф, 05.12.2019); *держави-агресора* (Радіо

Свобода, 26.03.2016); *із містами-побратимами* (Радіо Свобода, 14.05.2017); *...довгожитель американо-американського телебачення, сатиричний мультсеріал «Сімпсони»...* (Апостроф, 22.03.2020). Деякі з апозитивем-персоніфікацій настільки влучно, точно й актуально відображають реалії епохи, суспільні настрої, що стають мовними кліше: *Росія-окупант, країна-агресор, держава-агресор* тощо.

Апозитивні синтаксеми-перифрази – інші, образні назви осіб чи лексем тематичного діапазону «Навколишній світ», з одного боку, виконують естетичну функцію, додаючи публіцистичному тексту відтінків художності, із другого – розширюють арсенал синонімічних засобів, а з третього – містять у собі елемент словесного загравання з читачем: *Через нього (Тільця) проходить Уран – планета великих змін і перетворень* (Апостроф, 21.03.2020); *...цікавий порятунок – пити горілку, вогняну воду* (ТСН, 30.03.2020); *Родини Барвінських і Шухевичів – перших «опікунів» професора Грушевського, були близькими...* (УП, 12.03.2020). Подекуди апозитивема-перифраз може виконувати не лише художньо-образну, але й аксіологічну функцію, напр.: *...Дастін Гоффман <...> сказав, що його мама була з Києва – «мами-Росії»* (Радіо Свобода, 08.09.2017).

Досить часто в публікаціях інтернет-видань натрапляємо на ампліфіковані апозитивними, до яких вдаються під час перерахування регалій, досягнень осіб, що засвідчують їхню впливовість, авторитетність у певній сфері суспільного життя, напр.: *...каже лікарка-дерматокосметолог Тійна Орасмяе-Медер, авторка бестселера «Б'юті-міфи», експертка з розроблення косметичних засобів...* (Vogue UA, 18.03.2020); *Український письменник, поет, популярний колумніст, зірка «покоління тридцятирічних» Андрій Любка...* (Радіо Свобода, 15.03.2016); *Ми, учасники Революції Гідності, воїни-захисники України від російської агресії, добровольці та громадські активісти, політики та дипломати, діячі культури та мистецтва, патріоти нашої держави, застерігаємо нинішню владу...* (ЦН, 06.05.2020).

Як засвідчують приклади, в ампліфіковані ряди можуть бути поєднані як стилістично нейтральні (напр.: *лікарка-дерматокосметолог Тійна Орасмяе-Медер, експертка з розроблення косметичних засобів; український письменник, поет Андрій Любка*), так і оцінно-експресивні (напр.: *популярний колумніст Андрій Любка; ми, учасники Революції Гідності, воїни-захисники України від російської агресії*) чи художньо-образні апозитивні синтаксеми (*зірка «покоління*



*тридцятирiчних» Андрiй Любка*). Використання амплiфiкованих апозитивем сприяє максимальнiй змiстовiй насиченостi тексту, уможливує передачу рiзноманiтних вiдтiнкiв значень за компактного використання мовних засобiв, а пiдкреслення компетентностi героiв iнтернет-публiкацiї переконує читача в достовiрностi поданої iнформацiї.

**Висновки.** У текстах iнтернет-видань, основне завдання яких – не лише висвiтлювати актуальнi внутрiшньодержавнi й свiтовi подiї, але i формувати думку суспiльства про них, апози-

тивна синтаксема (у вiдокремленiй i невiдокремленiй позицiях) стає засобом, здатним апелювати як до розуму, так i до почуттєвої сфери читача. Її номiнативна, характеризувальна, уточнювальна й пояснювальна функцiї дають змогу реалiзувати такi вимоги до текстiв публiцистичного стилю, як iнформативнiсть, документально-фактологiчна точнiсть i переконливiсть. Натомiсть апозитивеми, що виконують аксиологiчну й художньо-образну функцiї, забезпечують оцiннiсть, емоцiйнiсть та образнiсть як невид'ємнi складники мовного вираження в текстах ЗМI.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апостроф. URL: <https://apostrophe.ua/ua> (дата звернення: 30.03.2020).
2. Вiняр Г. М. Творення нових iменникiв багатоосновними способами (на матерiалi газети «Україна молода»). *Фiлологiчні студiї. Науковий вiсник Криворiзького державного педагогiчного унiверситету*. Кривий Рiг, 2009. Вип. 3. С. 14–21.
3. Дудик П. С. Стилiстика української мови : навчальний посiбник. Київ : Видавничий центр «Академiя», 2005. 368 с.
4. Коць Т. А. Публiцистичний стиль в українській лiтературнiй мовi кiнця ХІХ – початку ХХІ ст. : нормативно-аксиологiчний аспект : дис. ... д-ра фiлол. наук : 10.02.01. Київ, 2019. 455 с.
5. Кульбабська О. В. Вторинна предикацiя у простому реченнi : монографiя. Чернiвцi : Чернiвецький нацiональний унiверситет, 2011. 672 с.
6. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилiстика української мови : пiдручник. Київ : Вища школа, 2003. 462 с.
7. Мислива-Бунько І. Я. Складнi слова в мовi сучасної української преси : структура та стилiстичнi функцiї : автореф. дис. ... канд. фiлол. наук : 10.02.01. Луцьк, 2014. 18 с.
8. Плющ М. Я. Словоформа в семантично елементарному та ускладненому реченнi : вибранi працi. Київ : Видавництво Нацiонального педагогiчного унiверситету iменi М. П. Драгоманова, 2011. 362 с.
9. Пономарiв О. Д. Стилiстика сучасної української мови : пiдручник. Тернопiль : Навчальна книга – Богдан, 2000. 248 с.
10. Радіо Свобода. URL: <https://www.radiosvoboda.org/> (дата звернення: 04.05.2020).
11. Слинько І. І., Гуїванюк Н. В., Кобилянська М. Ф. Синтаксис сучасної української мови : проблемнi питання : навчальний посiбник. Київ : Вища школа, 1994. 670 с.
12. ТСН.ua. URL: <https://tsn.ua/> (дата звернення: 01.04.2020).
13. Турчак О. М. Юкстапозитнi типи як основа новотворiв публiцистичного стилю (на матерiалi перiодичних видань кiнця ХХ столiття). *Вiсник Харкiвського нацiонального унiверситету iменi В. Н. Каразiна. Серiя: Фiлологiя*. Харкiв, 2016. Вип. 75. С. 32–35.
14. Українська правда. URL: <https://www.pravda.com.ua/> (дата звернення: 26.03.2020).
15. Федоренко О. Д. Демiнутивнi як засоби публiцистичної експресiї. URL: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2144> (дата звернення: 11.05.2020).
16. Футбол 24. URL: <https://football24.ua/> (дата звернення: 13.03.2020).
17. Хрустик Н. М. Активнi процеси словотворення в сучаснiй українській мовi: складнi слова. *Слов'янський збiрник*. Чернiвцi, 2016. Вип. 20. С. 123–135.
18. Цензор.НЕТ. URL: <https://censor.net.ua/> (дата звернення: 06.05.2020).
19. Vogue UA. URL: <https://vogue.ua/ua/> (дата звернення: 25.03.2020).

#### REFERENCES

1. Apostrof [Apostrophe]. Retrieved from: <https://apostrophe.ua/ua> (data zvernennia: 30.03.2020) [in Ukrainian].
2. Viniar H. M. Tvorennya novykh imennykiv bahatoosnovnymy sposobamy (na materialy hazety "Ukraina moloda") [Formation of new names of nouns by the multibasic ways (on a material of the newspaper "Ukraine is young")]. *Philological Studies. Scientific Bulletin of Kryvyi Rih State Pedagogical University*. Kryvyi Rih, 2009. Vyp. 3. Pp. 14–21 [in Ukrainian].
3. Dudyk P. S. Stylistyka ukrainskoi movy [Stylistics of Ukrainian language]. Kyiv : Vydavnychy tsestr "Akademiia", 2005. 368 p. [in Ukrainian].
4. Kots T. A. Publitsystychnyi styl v ukrainskii literaturnii movi kintsia XIX – pochatku XX st.: normatyvno-aksiolohichnyi aspekt [The journalistic style in the the Ukrainian literary language of the late nineteenth and early twenty-first centuries : the normative axiological aspect] : dys. ... d-ra filol. nauk : 10.02.01. Kyiv, 2019. 455 p. [in Ukrainian].
5. Kulbabska O. V. Vtorynna predykatsiia u prostomu rechenni : monohrafiia [Secondary predication in a simple sentence : monograph]. Chernivtsi : Chernivtsi National University, 2011. 672 p. [in Ukrainian].
6. Matsko L. I., Sydorenko O. M., Matsko O. M. Stylistyka ukrainskoi movy [Stylistics of Ukrainian language]. Kyiv : Vyshcha shkola, 2003. 462 p. [in Ukrainian].

7. Myslyva-Bunko I. Ya. Skladni slova v movi suchasnoi ukrainskoi presy : struktura ta stylistychni funktsii [Compound Words in Modern Ukrainian Language of the Press : Structure and Stylistic Devices] : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. Luts'k, 2014. 18 p. [in Ukrainian].
8. Pliushch M. Ya. Slovoforma v semantychno elementarnomu ta uskladnenomu rechenni : vybrani pratsi. [Word form in a semantically elementary and complicated sentence : selected works]. Kyiv : National Pedagogical Dragomanov University, 2011. 362 p. [in Ukrainian].
9. Ponomariv O. D. Stylistyka suchasnoi ukrainskoi movy [Stylistics of modern Ukrainian language]. Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 2000. 248 p. [in Ukrainian].
10. Radio Svoboda [Radio Liberty]. Retrieved from: <https://www.radiosvoboda.org/> (data zvernennia: 04.05.2020) [in Ukrainian].
11. Slynko I. I., Huivaniuk N. V., Kobylanska M. F. Syntaksys suchasnoi ukrainskoi movy : problemni pytannia [Syntax of modern Ukrainian language : problem questions]. Kyiv : Vyshcha shkola, 1994. 670 p. [in Ukrainian].
12. TSN.ua [TSN.ua]. Retrieved from: <https://tsn.ua/> (data zvernennia: 01.04.2020) [in Ukrainian].
13. Turchak O. M. Yukstapozytyni typy yak osnova novotvoriv publitsystychnoho styliu (na materialii periodychnykh vydan kintsia XX stolittia [Yukstapozytyni types of tumors as a basis journalistic style (based on periodicals end of the twentieth century)]. *The Journal of N. V. Karazin Kharkiv National University. Series "Philology"*. Kharkiv, 2016. Vyp 75. Pp. 32–35 [in Ukrainian].
14. Ukrainska pravda [Ukrainian Truth]. Retrieved from: <https://www.pravda.com.ua/> (data zvernennia: 26.03.2020) [in Ukrainian].
15. Fedorenko O. D. Deminutyvy yak zasoby publitsystychnoi ekspresii [Diminutives as a means of newspaper's expression]. Retrieved from: <http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2144> (data zvernennia: 11.05.2020) [in Ukrainian].
16. Futbol 24 [Football 24]. Retrieved from: <https://football24.ua/> (data zvernennia: 13.03.2020) [in Ukrainian].
17. Khrustyk N. M. Aktyvni protsesy slovtvorennia v suchasni ukrainskii movi : skladni slova [Active processes of word formation in the Ukrainian language : complex words]. *Slavic collection*. Chernivtsi, 2016. Vyp 20. Pp. 123–135 [in Ukrainian].
18. Tsenzor.NET [Censor.NET]. Retrieved from: <https://censor.net.ua/> (data zvernennia: 06.05.2020) [in Ukrainian].
19. Vogue UA. Retrieved from: <https://vogue.ua/ua/> (data zvernennia: 25.03.2020) [in Ukrainian].

**Ірина РАЄВСЬКА,**

*orcid.org/0000-0002-5038-6189*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри теорії та практики перекладу

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

(Україна, Одеса) *sc33757@ukr.net*

## ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СУБДІАЛЕКТУ МІСТА ПЕРУДЖІ З ІНШИМИ УМБРІЙСЬКИМИ СУБДІАЛЕКТАМИ У ФОНЕТИЧНОМУ АСПЕКТІ ТА ПРОБЛЕМИ ЇХ КЛАСИФІКАЦІЇ

Статтю присвячено аналізу фонетичних ознак перуджійського субдіалекту порівняно з іншими умбрійськими субдіалектами на основі останніх класифікацій. У статті наведено огляд головних досліджень з проблематики починаючи з перших праць з діалектології Д. Аліґ'єрі, П. Бембо та Н. Макіавеллі до останніх результатів видатних учених та лінгвістів, таких як Г. Берруто, М. Дардано, Дж. Моретті, Дж. Патота, Дж. Девото, Дж.-Б. Пеллеґріні, Е. Меттезіні. Наведено останні класифікації умбрійських субдіалектів та описані наявні ізоглоси, які поділяють область на діалектні ареали, перераховані місцевості, які входять до тих чи інших діалектних зон. Також виявлені та описані головні характерні риси на фонетичному рівні всіх субдіалектів області. Простежено відмінності та виділено східні риси на рівні вокалізму та консонатизму з наведенням прикладів, притаманних субдіалекту, що вивчається, фонетичних явищ, таких як афереза, синкопа, апокопа, протеза, метеза, редуція приголосних та багато інших. Проведено аналіз сучасного стану перуджійського субдіалекту та кордонних з ним субдіалектів, а саме: альтотіберійського, південно-східного та зони Орв'єто з урахуванням ізоглос, та виділено фактори, які зумовлюють складність проведення класифікації в області Умбрія: соціально-політичні, історичні та лінгвістичні. Окрім того, у статті згадуються схожі чи однакові ознаки перуджійського субдіалекту з діалектами сусідніх областей (сієнські, аретинські), а також явища, характерні для діалектів Емілії-Романьї й центральньо-південних діалектів. Ці риси стосуються архаїчного діалекту, що функціонує в невеликих центрах і поступово зникає, а також регіонального різновиду національної мови. Стаття також висвітлює сучасні процеси італізації діалектів, які відзначаються на всій території Італії, та їх вплив на розвиток та функціонування субдіалектів області Умбрія.

**Ключові слова:** діалект, субдіалект, діалектне членування, ізоглоса, діалектна зона, вокалізм, консонатизм, палаталізація, національна мова, регіональний різновид національної мови.

**Iryna RAYEVSKA,**

*orcid.org/0000-0002-5038-6189*

Candidate of Philological Sciences,

Associated Professor of Theory and Practice of Translation Department

of Odesa I. I. Mechnikov National University

(Odesa, Ukraine) *sc33757@ukr.net*

## COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF PERUGIAN SUBDIALECT AND OTHER UMBRIAN SUBDIALECTS AT THE PHONETICS LEVEL AND PROBLEMS OF CLASSIFICATION

The article is dedicated to the analysis of phonetic features of the Perugian subdialect in comparison with other Umbrian subdialects on the basis of the latest classifications. The article provides an overview of the main research on the issue, from the first works on dialectology by D. Alighieri, P. Bembo and N. Machiavelli to the latest results of prominent scientists and linguists, such as G. Berruto, M. Dardano, J. Moretti, J. Patota, J. Devoto, J.-B. Pellegrini, E. Mettezini. The latest classifications of Umbrian subdialects are described in the aspect of the existing isoglosses that divide the region into dialect areas, the areas that belong to certain dialect zones are listed. The main characteristic features at the phonetic level of all subdialects of the region are also identified and described. Differences are traced and oriental features at the level of vocalism and consonantism are highlighted, giving examples of phonetic phenomena inherent in the studied subdialect, such as apheresis, syncope, apocope, prosthesis, metathesis, consonant reduction and many others. An analysis of the current state of the Perugian subdialect and its bordering subdialects, namely: Altotiberian, southeastern and Orvietto zones, taking into account isoglosses and identifying factors that determine the complexity of classification in the region of Umbria: socio-political, historical and linguistic. In addition, the article mentions similar or identical features of the Perugian subdialect with the dialects of the neighbouring regions (Siena, Arieto), as well as

*the phenomena characteristic of the Emilia-Romagna dialects and the central-southern dialects. These features apply to the archaic dialect, which operates in small centers and is gradually disappearing, as well as the regional variety of the national language is described. The article also highlights the current processes of italiazation of dialects, which is observed throughout Italy, and their impact on the development and functioning of subdialects of the region of Umbria.*

**Key words:** *dialect, sub-dialect, dialectic segmentation, dialect area, isogloss, vocalism, consonants, palatalization, national literature language, regional variation of national language.*

**Постановка проблеми.** Лише в останню чверть минулого століття почали детально вивчати структурну та територіальну варіантність італійських діалектів. Разом із тим важливий напрям описової діалектології, зокрема типологія говорів, у яку повинен бути включений систематичний опис конкретного діалекту (чи групи близьких діалектів), ще не розроблено ні в італійському, ні у вітчизняному мовознавстві. В українській лінгвістиці донині є лише декілька спеціальних праць, присвячених цій важливій для європейського мовознавства проблемі.

Тоді як процес мовної італізації діє на всій території країни, область Умбрія з адміністративним центром у місті Перуджі у мовному аспекті залишається ізольованою. На відміну від інших областей, тут спостерігаємо стійку тенденцію до використання місцевого діалекту, яка підтримується зростанням інтересу школярів до його вивчення.

Субдіалекту міста Перуджі притаманні специфічні особливості на фонетичному, морфологічному та лексичному рівнях, які відрізняють його від інших умбрійських субдіалектів, оскільки він має перехідний характер, поєднуючи риси діалектів як центральних, так і південних областей Італії.

**Аналіз досліджень.** Видатні філософи, мислителі, учені та письменники протягом багатьох сторіч зверталися до питань діалектології, намагаючись установити та описати зв'язки між національною мовою і діалектами, систематизувати та класифікувати їх. Перші кроки в цій праці були зроблені ще Д. Аліг'єрі, після якого до зазначених питань зверталися П. Бембо та навіть Н. Макіавеллі. Особливості мовної ситуації в Італії розкривають у своїх працях учені Г. Берруто, М. Дардано, Дж. Моретті, Дж. Патота, Дж. Девото, Дж.-Б. Пеллеріні, Е. Меттезіні та інші, які розглядають питання функціонування літературної мови та діалектів у різних частинах країни та описують їхні регіональні різновиди.

**Мета роботи** полягає в комплексному описі фонетичних характеристик перуджійського субдіалекту порівняно з іншими умбрійськими, а саме альотгіберійським, південно-східним та зони Орв'єто. Варто виділити їхні схожі та відмінні риси та провести аналіз чинників складності членування та класифікації цих субдіалектів.

**Виклад основного матеріалу.** Умбрія – одна із найменших областей Італії, яка являє нині ще і яскраве діалектне розмаїття, що відбивається в місцевих варіантах італійської мови й навіть у вимові освічених людей.

Діалекти Умбрії залишаються досить життєвими, оскільки розташовані далеко від великих культурних центрів, у них абсолютно превалюють форми регіональної італійської мови. Під місцевою італійською мовою розуміють умбрійський варіант національної мови в розмовному вживанні – реєстр, що посідає нині друге місце щодо ієрархії мовного поділу на всій території Італії.

В Умбрії можна виділити мовні особливості 14 місцевостей. Тільки 2 пункти – Амелія й Чівітелла Бенаццоне, що поруч з Перуджею, – мають багато спільних характеристик, інші ж 12 значно між собою різняться. Вони розподілені так: на півночі від тосканського кордону до перевалу можна виділити три місцевості: Лішано Ніконе, Умбертиде, Губбіо; у напрямку Тразімено – лівий берег Тибру на північ від Перуджі – знаходяться Маджоне й Чівітелла Бенаццоне; на південь від Тразімено – Компіньяно й Кастільон Фоско; на південь від Перуджі наші дослідження сконцентрувалися в п'яти місцевостях: Сан-Мартіно-ін-Кампо, Беттона, Бастія, Пассаджо, Спело. Щодо провінції Терні, то там є два пункти (один на захід від Терні, Амелія, інший на схід – Ферентілло), які становлять інтерес для наших діалектних досліджень. Про діалекти Фоліньо, Сполето, Терні, Орвієто, Читта-делла-П'єве, Норчіа, Читтаді-Кастелло – міських центрів, у яких діалект практично зник, можемо судити з творчості поетів, що пишуть діалектом, відображеним в опублікованих ними збірках (Моретті, 1990: 26).

Процес італізації активно відбувається у всій області, трохи швидше – в зонах, близьких до Тоскани, в Орв'єто, у Читта-делла-П'єве на західному березі озера Тразімено. Йдеться про незворотний процес, тимчасові межі якого та відсутність великого центру мовного впливу, однак, не дають змогу передбачити в доступному для огляду короткому майбутньому формування умбрійського койне – умбрійського різновиду регіональної італійської мови. Таким центром мовного впливу не став ні в старовину, ні тепер адміністративний центр Перуджа, субдіалект якого обмежений практично лише

міськими стінами, бо поширений ще лише в 13 із 59 селищ, що територіально належать до однойменної провінції (Моретті, 1990: 26).

Що стосується соціально-економічної та культурної динаміки сучасних міських центрів, то потрібно сказати, що їх небагато у середині області, де переважають невеликі населені пункти. Перуджа та Терні займають своєрідне становище, що діаметрально відрізняє їх від дрібних населених пунктів, бо, по-перше, у них є розвинута сфера послуг, по-друге, протягом більш ніж вікового періоду тут відбувається швидка соціо-економічна зміна: із сільськогосподарських центрів регіону вони перетворюються на промислові центри першорядної ваги.

Найбільший у мовному відношенні центр області – місто Терні, яке нараховує 120 тисяч жителів. У соціолінгвістичному плані тут насамперед потрібно зосередитися на дослідженні самобутності місцевого діалекту, оскільки протягом останніх ста років відбувалася значна міграція населення в Терні із сіл, внаслідок чого кількість населення в місті подвоїлася, у тому числі й за рахунок робочої сили, що прибувала з півночі – Генуї, П'ємонта, Валь-д'Аоста. Необхідно також враховувати постійні зв'язки з Римом, що знаходиться лише за сто кілометрів від Терні, і, своєю чергою, значно впливає на мову жителів Терні. Жителі Терні мають можливість, працюючи чи навчаючись у столиці, щодня занурюватися в римське середовище (Дардано, 1985: 65).

Складність мовної ситуації в Умбрії ґрунтовно описав Дж.-Б. Пеллегріні у своїй *“Carta dei dialetti d'Italia”*. Карта складається з семи ізоглос, які знаходяться в Умбрії, й наочно показують, що це одна із найскладніших у мовному аспекті зон, для якої характерні такі явища: *a > è; -rj- > -j-; -rj- > -j-* у діалектах південної групи; *nd > nn, mb > mm*; розрізнення *-u* і *-o*; одзвінчення глухих після *n*; постпозиція присвійних займенників та ін. (Пеллегріні, 1962: 10–11).

Причини такої ситуації криються в історичних подіях області: протягом століть її території були частіше розділені, ніж об'єднані. Навіть нині Умбрія – це об'єднання невеликих адміністративних одиниць, які зберегли свою історичну автентичність. До цього варто додати й той факт, що із найдавніших часів і до пізнього середньовіччя територія цього регіону, що знаходиться в центрі Італії, була місцем перетину шляхів із півночі на південь та із заходу на схід, які проходили територією Апеннінського півострова.

У повному обсязі немає єдності в діалектах Умбрії, які хоча б приблизно збігалися з геогра-

фічними межами області. Тому доречніше говорити «діалекти Умбрії», а не умбрійські діалекти (Моретті, 1990: 14).

Важливу роль у розробці діалектного членування Умбрії відіграла робота Ф.-А. Уголіні *“Rapporto sui dialetti dell'Umbria”*, присвячена діалектам південної Італії й регіону Умбрії (Уголіні, 1962: 46). Учений говорить про дві великі мовні зони в Умбрії. Якщо проаналізувати документальні письмові джерела середніх віків, то можна побачити, що ці відмінності існували принаймні з XIV століття. Мовні кордони могли коливатися протягом століть, але головні розбіжності зберігалися принаймні для найважливіших діалектних рис. Географічно Умбрію перетинає й розділяє на дві частини річка Тибр. Саме по ній і проходить межа діалектного поділу області на північну та південну зони.

Важливим кроком уперед у класифікації діалектів Умбрії стало створення «Мовно-етнографічного атласу області Умбрія» (ALERU), розробленого Дж. Моретті на основі вивчення фонетичних і морфологічних ознак. В атласі ми бачимо вже не три зони, а п'ять. Додатково виділені лінгвістичні «смуги» Скеджа-Тоді й Тразімено-П'єве. Систему поділу діалектів Умбрії можна представити таким чином:

*А. Північна група субдіалектів:*

А.а. субдіалект м. Перуджа

А.б. субдіалект м. Губбіо

А.в. субдіалект м. Кастелло

А.А. субдіалект перехідної зони Скеджа-Тоді

А.Б. субдіалект перехідної зони Тразімено-П'єве.

*Б. Південно-східна група субдіалектів:*

Б.а. субдіалект м. Сполето і Фоліньо

Б.б. субдіалект м. Терні

Б.в. субдіалект м. Норча

Б.г. субдіалект м. Америна.

*Б. Субдіалект м. Орв'єто* (Моретті, 1983: 265).

Загальні риси перуджійського субдіалекту у лінгвістичному аспекті

Нині можна говорити про три варіанти чи субдіалекти в Умбрії: субдіалект міста Перуджі, Альта-Валле-дель-Тевере (альтотиберійський) і південно-східний, який поширений на найбільшій території області навколо Сполето, є частиною умбро-маркського різновиду італійської регіональної мови. Варто зауважити, що мова зони Орв'єто посідає особливе місце на лінгвістичній картині Умбрії. Про умбро-маркський різновид італійської регіональної мови говорять Т. Де Мауро і Л. Канепарі (Де Мауро, 1996: 245). Т. Де Мауро, виділивши серед інших умбро-

маркський різновид, визначає деякі його фонологічні риси й лексичні регіоналізми (Де Мауро, 1996: 57–58).

Л. Канепарі виділяє 13 основних койне, або різновидів (він називає їх «варіантами»), регіональної італійської мови: п'ємонтський, лігурійський, ломбардський, венетський, джуліанський, еміліанський, сардський, тосканський, умбро-маркський, лаціо, кампанський, палійський, сицилійський, і описує їхні основні фонетичні риси. У сучасній літературній мові, в праці *“Italiano standard e pronunce regionali”* Л. Канепарі виділяє 21 регіональних койне, вирізняючи їхні фонетичні та інтонаційні риси (Де Мауро, 1996: 216).

Перуджійським субдіалектом говорять жителі менше чверті населених пунктів, що належать до провінції Перуджа, – території, яка має округлу форму (близько 45 км у діаметрі) навколо міста. Межі зони майже точно збігаються з межами єпархії й околицями міста Перуджі семисотлітньої давнини.

І справді, є близькість (особливо на рівні сільського діалекту) між перуджійським мовленням і мовленням сусідніх тосканських провінцій, передусім Кортони, подібність фонологічного, морфосинтаксичного й лексичного рівнів, а також про-содичних особливостей.

**Вокалізм.** У перуджійському субдіалекті, як і в літературній мові, налічується сім голосних. Незважаючи на те, що виявляється значний вплив флорентійської вимови стосовно відкритого і закритого *e* та *o*, все ж таки превалує римська. Флорентійську вимову спостерігаємо в *affogo*, *bolonna*, *kierika*, римську – в *allégro*, *apòllo*, *atròce*, *béstia*, *céesare*, *gòrgo*, *kolnòna*, *céntro*.

Наголошений латинський -Ē- у відкритому складі переходить у дифтонг *ie*, наприклад: *PIĒDE* > *piede*.

Яскраво виражена огубленість ненаголошених голосних з ослабленням аж до зникнення їх у сполученнях *e o* > *ə*: *la pellà del kokkodrilà kosta tanto* (*la pelle del coccodrillo costa molto*); *terzili lə kompra* (*Terzilio le compra*); *kuestə trenə va nkona* (*questo treno va ad Ancona*).

Фрикативний палатальний дзвінкий *ii* замінює *i* літературної мови між голосними: *operaiio* (*operaio*), *buiio* (*buiio*). Цей же звук замінює приголосний бічний палатальний *l* літературної мови, наприклад: *famiia* (*famiglia*). Отже, через відсутність фонематичної опозиції *i-l* мають місце явища інтерференції та гіперкорекції, які часто трапляються навіть на рівні письмової мови: *due paglia di scarpe* (*due paia di scarpe*); *io mi sdraglio* (*io mi sdraio*); *mi sono taiato* (*mi sono tagliato*); *la*

*paia del grano* (*la paglia del grano*); *saranno state due migliaglia* (*saranno state due migliaia*).

Для **консонантизму** характерні такі явища:

– епентеза зубного дзвінкого *d* у сполученні приголосних *s + r'* (> *[dr]*): *[dradikà* (*sradicare*), *i[dr]aele* (*Israele*);

– розрізнення велярного глухого *k* і відповідного постпалатального *c*: *markino* (змени. від імені *Marco*), *marcino* (змени. від *marchio* «тавро»); *sekki* (множ. від *secco* «сухий»), *secci* (множ. від *secchio* «відро»);

– зубний африкат *z* вживається з тосканською вимовою, оскільки завжди чіткий в інтервокальному положенні усередині слова й ритмічної групи; глухий *z* у *zuppa*, *alzo*, *palazzo* і дзвінкий в *zanzara*, *orzo*, *mezzo*;

– апокопа форм інфінітива у всіх дієвідмінах, наприклад: *domandà*, *dovè*, *piangé*, *finì* (*domandare*, *dovere*, *piangere*, *finire*);

– наявна тенденція до усунення синтаксичного подвоєння приголосних: *vado a roma*, *ke [ai]*, виявлена тільки у таких випадках: *tre kkani* (*tre cani*), *le sett e mezza* (*le sette e mezzo*), *va [[a n ziena* («*va a quel paese!*»), *ave mmaria* (*Ave Maria*);

– наявний свистячий інтервокальний зубний звук, як у центрально-південній вимові з оглушенням: *naso*, *sposa*, *analisi* (потрібно зазначити, що відповідно до меж із провінціями Сієни й Ареццо трапляється або вимова тосканського типу, або перехідна вимова – від центрально-південної до тосканської (Моретті, 1983: 463);

– африкація шиплячого зубного глухого *s*, після *n*, *r*, *l* (*n+s > nz*; *l + s > lz*; *r + s > rz*): *penziero*, *polzo*, *arzenico* (*pensiero*, *polso*, *arsenico*); при цьому можна спостерігати гіперкорекцію, яку знаходимо, наприклад, у шкільних творах: *milsa* (*milza*), *le pinse* (*le pinze*), *terso* (*terzo*), *Assunsione* (*Assunzione*);

– часткова емпфаза у вимові вибухових зубних, а також носових і латеральних *n*, *l*, за якої місце артикуляції відсунуте назад більше (пост альвеолярне) ніж у літературній мові. Наведемо як приклад численні глузування з вимови перуджійців звуку *t* з боку інших жителів Умбрії: *prima tokka la tokki e dopo tokka ta tatikki* (*prima tocca a Tocchi e dopo tocca a Taticchi*); *n tin tant alto* (*una tina alta così*); *tant era tant antiko* (*tanto era molto antico*); *tante ta te n te nterroga* (*tanto non interroga te*) і *d* (*a eller en di-dd andà e a eller en da ndà* (*abbiamo detto di andare ad Ellera e ad Ellera dobbiamo andare*); *a detto dedo ke vuole il brode de dado* («*Alfredo ha detto che vuole il brodo di dado*» (Моретті 1990: 76).

Альоттиберійський субдіалект

Альтотиберійський субдіалект за певними ознаками й інтонаційним малюнком пов'язаний з діалектами північної частини Марке і Емілії-Романї, говори яких входять до групи галло-італійських діалектів.

Головним центром цієї крайньої ділянки північної частини Умбрії є Читта-ді-Кастелло, на території якого фіксуються мовні явища, які відрізняють альтотиберійський субдіалект від італійської мови.

**Вокалізм.** Частина ознак збігається з особливостями вимови голосних у перуджійському субдіалекті:

–Ĕ- (наголошений) > ie : MĔLE - *miele* (miele);

– -i- інтервокальний замінюється -ii-: *io mi [draiio (io mi sdraio)]*.

Інша частина голосних має місцеві особливості у вимові:

– є сім відкритих і закритих голосних у наголошеній позиції, однак вимова голосних *e* та *o* в основному нетипова як з погляду норм тосканського, так і римського різновиду мови: *breve, eccetera, penso, , parola, poi, polo;*

– латинський наголошений -A- у відкритому складі зазнає легкої палаталізації: *kāne, kampāna (cane, campana);*

– латинський наголошений -Ī- в закритому складі має тенденцію відкриватися в *e*: *skretto (scritto);*

– латинська наголошена Ū у закритому складі має тенденцію відкриватися в *o*: *brotto (brutto)* (Моретті, 1983: 78).

**Консонантизм.** Загальними для альтотиберійського субдіалекту є явища консонантизму, властиві перуджійському варіанту. Стосовно синтаксичного подвоєння потрібно зауважити, що воно у всій зоні трапляється рідше, ніж у перуджійській зоні. Числівник *tre*, наприклад, не викликає фонетичного підсилення: *tre kani*.

*Місцеві риси в консонантній системі.*

– Збереження свистячого зубного [s], якщо йому передуює носовий звук: *polso, ascensione (polso, Ascensione)*. Це один з елементів, який у літературній італійській мові кваліфікується здебільшого як «північна риса», оскільки на всій іншій території Умбрії свистячий у подібних умовах зазнає африкації: *polzo, Assenzione*.

– Централно-південна риса повного оглушення свистячого зубного в інтервокальному положенні в зоні, яка межує з перуджійською; подвійна вимова цього ж звука за тосканським типом на північній частині території.

– Місце артикуляції вибухових (або африкат) глухих і дзвінких середньопалатальних *c*, *g* злегка

просунуте вперед у напрямку глухої й дзвінкої зубної африкати *z*. Два звуки можуть бути представлені так: *t-sintura (cintura), red-ina (regina)*.

– Реалізація глухої шиплячої зубної *ś* як передпалатальної за допомогою зміщення назад місця артикуляції між альвеолами й переднім піднебінням, на відміну від вимови цього звука в літературній мові: *profesşore, śembrá, ś,i śe, pensşare (professore, sembrare, si, se, pensare)*.

– Передньопіднебінна вимова свистячого зубного дзвінкого [ʃ] в інтервокальній позиції: *ro|a (rosa)* (Моретті, 1983: 79).

#### **Південно-східний субдіалект**

Південно-східний субдіалект найбільш поширений в Умбрії: це субдіалект, що поширений на великій території провінцій Перуджі й Терні, що простягнулася від лівого берега ріки К'яшо, а потім від Тибру (після злиття цих двох рік) і до східних та південних меж області. Цей різновид є складовою частиною умбрсько-маркського регіонального різновиду італійської мови, незважаючи на те, що в південній частині території уже трапляються деякі явища, характерні для прикордонних територій Лаціо.

**Вокалізм.** Як і у перуджійському субдіалекті, наявні такі риси:

– сім голосних у наголошеній позиції є переважанням римської вимови; однак потрібно відзначити певну стійкість закритих *o* та особливо *e*, причиною якої є інтерференція сорано-реатинського (sorano-reatina) метафонузу (*metafonesi umbra-meriodionalesabina-ciociaresca*);

– -E- (наголошений) > ię: *TĔNET- tięne (im. tiene);*

– *i* між голосними замінене -ii-: *rosaiio (rosaiio)* (Моретті 1983: 292).

Ф.-А. Уголіні, розглядаючи діалекти територій, що прилягали до Фоліньо в перші десятиліття ХХ століття, стосовно сорано-реатинського метафонузу наводить численні приклади, які ще й нині є на цій території (Уголіні, 1963: 271).

**Консонантизм.** Для консонантної системи південно-східного субдіалекту є характерною наявність рис перуджійського. До них належить загалом нетипова реалізація норм вимови вибухових приголосних, особливо глухих в інтервокальній позиції та в сполученнях вибухових з вібрантами. Артикуляція цих звуків може реалізуватися як з тенденцією до придиху (*spirantizzazione*), так і з тенденцією до пом'якшення, яке характерне для вимови Умбрії й Лаціо. До того ж така артикуляція територіально не однорідна і навіть не стабільна в одного і того ж мовця в межах однієї й тієї ж комунікативної ситуації.

Дослідження показали тенденцію до спірантизації глухих у зоні Гуальдо Тадіно. Досить часто мешканців цієї та інших місцевостей через легку аспірацію приймають за тосканців. А у Фоліньо та Монтефалко, крім спірантизації, виражена також тенденція до їхнього ослаблення глухих, яка підсилюється переважно з просуванням до південної і східної частин території. Нині в мовленні жителя Сполето чи Тернії можна почути слова *la gòdiga* (*la colica*) зі змішаними або неясними приголосними звуками.

Серед інших ознак можна виділити такі:

– ослаблення вибухових, африкат і фрикативного лабіодентального *f*, коли їм передують назальний або плавний: *bianco – biango* (*bianco*), *tempo – tembo* (*tempo*), *monte – monde* (*monte*), *kanzone* (*canzone*), *dolce – dolge* (*dolce*), *ultimo – uldimo* (*ultimo*), *forte – forde* (*forte*), *infatti – invatti* (*infatti*);

– яскраво виражена тенденція до вживання дзвінкої артикуляції зубної африкати, особливо на початку слова, наприклад: *zuppa, zappa, alzo, inzalata, zero*;

– синтаксичне підсилення характерне для всієї території, наприклад: *vado a rroma* (*vado a Roma*); *io ce ll o* (*io ce l'ho*);

– фрикативна вимова середньопалатального глухого в інтервокальній позиції: (*Cetfilia*);

– палаталізація свистячого зубного глухого *s* у сполученні з *k p t*, хоча це явище не має рівномірного поширення по всій території, частіше воно трапляється на території Фоліньо та Норчі: (*ftupido*), (*fkala*);

– посилення вибухового дзвінкого білабіального *b* і середньопалатального *ǰ* в інтервокальній позиції: *il kontribbuto della reggone* (*il contributo della regione*); *i problemi di perugga* (*i problemi di Perugia*), явище трапляється виключно у північній частині зони (Фоліньо і т.д.) (Моретті, 1990: 80).

#### Субдіалект зони Орв'єто

Субдіалект зони Орв'єто й околиць населених пунктів дуже схожий на говірку Альто Лаціо (Вітербо), але майже повністю відрізняється від субдіалекту міста Перуджі та Альта-Вале-дель-Тевере і за деякими важливими елементами від говірок південно-східної частини території Умбрії.

Стосовно **вокалізму** виділяються ті ж сім голосних у наголошеній позиції: найсильнішим є вплив римської вимови відкритих і закритих *e* та *o*: *affògo, karòнна, kièrika, grègge, nòme, sòнно*.

Як і у всій області, *i* між голосними замінюється на *ii*, однак у субдіалекті Орв'єто, на відміну від інших регіонів Умбрії, зафіксована від-

крита вимова наголошеного голосного в дифтонзі *ie* (< -Ē- латинського наголошеного у відкритому складі): *piede, dieci, miele, tiene, orviato*.

Що стосується **консонантизму**, то тут виражені перуджійські ознаки й чимало рис східного різновиду мови, а саме:

– синтаксичне й емпатичне підсилення: *ke ffai* (*che fai?*);

– фрикативна вимова середньопалатального глухого в інтервокальній позиції: (*Cetfilia*);

– підсилена реалізація *ǰ* і *b* між голосними: *bbene bbonanotte ǰǰanni* (*bene!*, *buonanotte! Gianni*).

У мовленні мешканців Орв'єто немає передконсонантної палаталізації й альтерації вибухових в інтервокальному положенні, у яких, як і в назальних, не виявлено ослаблення, що дає можливість фахівцям з діалектної фонетики відрізнити жителів Орв'єто від жителів південно-східної Умбрії. Жителі Орв'єто, якщо хочуть посміятися з сусідів із Тоді, від яких їх відокремлює тільки гора Пелья, жартують так: *Vedi guei mondi londani londani? Guell è Ddòdi! (Vedi quei monti lontani, lontani? Laggiù è Todì)*.

Особливість усталеної в регіоні мовної ситуації не сприяла формуванню єдиного умбрійського койне на основі мовлення обласного центру (Моретті, 1983: 81).

**Висновки.** Складну діалектну ситуацію Умбрії можна пояснити низкою причин: відсутністю єдиного чи декількох лінгвістичних центрів; історичним поділом території та частими завоюваннями; близькістю областей Лаціо й Тоскана, які як у минулому, так і зараз поширюють свій вплив на територію Умбрії; історичним заселенням території двома різними народами (етрусками, умбрцями), мови яких належали різним мовним системам (етруска – неіндоевропейська мова, осько-умбрська – індоевропейська мова).

Тоді як процес мовної італізації діє на всій території Італії і сприяє мовному об'єднанню італійців, в Умбрії ж у мовному аспекті Перуджа залишається загалом ізольованою. Її мовою говорять усього в 15 комунах, а більша частина комун області тяжіє за своїми мовними особливостями до столиці Італії – Рима, що знаходиться територіально близько.

Відмінності перуджійського субдіалекту від інших суміжних субдіалектів виявляються на рівні вокалізму й консонантизму.

До особливих явищ перуджійського діалекту на фонетичному рівні можна віднести численні приклади афери, синкопи й апокопи. Трапляється в субдіалекті Перуджі явище протези, з помірною частотою трапляється метатеза та



редукція приголосних. Дуже часто відбувається редукція ненаголошених голосних. У субдіалекті Перуджі спостерігаємо рухливість наголосу, яка ще раз підтверджує спорідненість його з еміліяно-романьольськими діалектами. Відмінності спостерігаються у вокалізмі та консонатизмі. Зафіксовано риси, спільні з аретинським і сієнським діалектами – палаталізація.

У перуджійському субдіалекті змішані периферійні тосканські риси (сієнські, аретинські), а також явища, характерні для діалектів Емілії-Романьї й центрально-південних діалектів. Ці риси стосуються архаїчного діалекту, що функціонує в невеликих центрах і поступово зникає, а також регіонального різновиду національної мови.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. D'Agostino M. Una città e i suoi confini. Note sulla variabilità linguistica nella Palermo di ieri e di oggi. *Bollettino del Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani*. Palermo, 1992. Vol. XVII. P. 65–82.
2. Berruto G. La variabilità sociale della lingua. Torino : Loescher, 1980. 205 p.
3. Dardano M. La lingua italiana / M. Dardano, P. Trifone. Bologna : Zanichelli, 1985. 463 p.
4. Devoto G. I dialetti delle regioni d'Italia / G. Devoto, V. Giacomelli. Firenze : Diana, 1972. 160 p.
5. De Mauro T. Storia linguistica dell'Italia unita : in 2 vol. Bari : Laterza, 1996. Vol. 1. 159 p.; Vol. 2. 402 p.
6. Mattesini E. Saggio introduttivo / E. Mattesini, Catanelli L. Vocabolario del dialetto perugino. Perugia : s. n., 1995. P. 3–22. (Opera del vocabolario dialettale umbro. Vol. 9).
7. Moretti G. Gli 'italiani' dell'Umbria. L'italiano regionale. Roma : Bulzoni, 1990. P. 257–260. (Società di Linguistica italiana. Vol. 25).
8. Moretti G. I punti dell'ALERU (Atlante Linguistico-Etnografico Regionale dell'Umbria). Proposte. La dialettologia italiana oggi : Studi offerti a Manlio Cortelazzo. Perugia : Guerra, 1983. P. 261–275.
9. Moretti G. Pescatori del Trasimeno. Foligno : Edizioni dell'Arquata, 1988. 110 p.; Moretti G. Gli 'italiani' dell'Umbria. L'italiano regionale. Roma : Bulzoni, 1990. P. 257–260.
10. Patota G. Lineamenti di grammatica storica dell'italiano. Bologna : Mulino, 2002. 209 p.
11. Pellegrini G.-B. L'italiano regionale. Torino : Boringhieri, 1962. 180 p.
12. Ugolini F.-A. Rapporto sui dialetti dell'Umbria. Atti del quinto convegno di Studi umbri ("I dialetti dell'Italia mediana con particolare riguardo alla regione umbra"), (Gubbio, 28 maggio–1 giugno 1967). Perugia, 1967. P. 463–490.

#### REFERENCES

1. D'Agostino M. Una città e i suoi confini. Note sulla variabilità linguistica nella Palermo di ieri e di oggi. *Bollettino del Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani*. Palermo, 1992. Vol. XVII. P. 65–82.
2. Berruto G. La variabilità sociale della lingua. Torino : Loescher, 1980. 205 p.
3. Dardano M. La lingua italiana / M. Dardano, P. Trifone. Bologna : Zanichelli, 1985. 463 p.
4. Devoto G. I dialetti delle regioni d'Italia / G. Devoto, V. Giacomelli. Firenze : Diana, 1972. – 160 p.
5. De Mauro T. Storia linguistica dell'Italia unita : in 2 vol. / T. De Mauro. Bari : Laterza, 1976. Vol. 1. 159 p.; Vol. 2. 402 p.
6. Mattesini E. Saggio introduttivo / E. Mattesini, Catanelli L. Vocabolario del dialetto perugino. Perugia : s. n., 1995. P. 3–22. (Opera del vocabolario dialettale umbro. Vol. 9).
7. Moretti G. Gli 'italiani' dell'Umbria. L'italiano regionale. Roma : Bulzoni, 1990. P. 257–260. (Società di Linguistica italiana. Vol. 25).
8. Moretti G. I punti dell'ALERU (Atlante Linguistico-Etnografico Regionale dell'Umbria). Proposte. La dialettologia italiana oggi : Studi offerti a Manlio Cortelazzo. Perugia : Guerra, 1983. P. 261–275.
9. Moretti G. Pescatori del Trasimeno. Foligno : Edizioni dell'Arquata, 1988. 110 p.; Moretti G. Gli 'italiani' dell'Umbria. L'italiano regionale. Roma : Bulzoni, 1990. P. 257–260.
10. Patota G. Lineamenti di grammatica storica dell'italiano. Bologna : Mulino, 2002. 209 p.
11. Pellegrini G.-B. L'italiano regionale. Torino : Boringhieri, 1962. 180 p.
12. Ugolini F.A. Rapporto sui dialetti dell'Umbria. Atti del quinto convegno di Studi umbri. Perugia, 1967. P. 463–490.

УДК 821.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209561>**Ірина РЕВА,***orcid.org/0000-0003-0753-5326*

викладач кафедри романо-германської філології

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

(Старобільськ, Луганська обл., Україна) *rewairinaan@gmail.com***СИНТАКСИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ В РОМАНІ «ГРА В БІСЕР» Г. ГЕССЕ**

У статті розкрито багатоплановий аспект фундаментального питання взаємозв'язку формально-граматичних, семантико-синтаксичних та комунікативних категорій у мовознавстві, літературознавстві й перекладознавстві з чітким простеженням їхньої кореляції в художньому творі. Розглянуто різноманітні погляди вчених на історію виникнення понять «генеративна лінгвістика» та «генеративний синтаксис» у європейській лінгвістичній традиції. Виявлено, що генеративна лінгвістика постає як цілісний логічний механізм на основі певних правил. На базі лінгвістичних учень досліджено генеративний синтаксис, котрий вивчає універсальні глибинні й поверхневі синтаксичні структури, а також установлює норми перекладу синтаксичних трансформацій й обмеження на них. Виявлено межі використання трансформаційної методики, обсяг мовних одиниць, які підлягають трансформації. Схарактеризовано класичні правила трансформаційного аналізу, котрі стали точкою відліку для концепції породжувальної граматики. Визначено основні одиниці синтаксису: «синтаксема», «синтаксичне слово» (словоформа), «словосполучення», «речення». За синтаксичними ознаками окреслено парадигму речень як організовану систему, до якої належать ядерне речення та його всі трансформи, котрі передбачають зміни в синтагматичній будові за стабільності змістової сторони. З'ясовано основні модифікації речень, зумовлені перетворенням модального й фазисного значення, а також їхні варіанти, викликані трансформацією морфологічних категорій виду, часу, способу, числа. Обґрунтовано закономірності функціонування мовних засобів експресивізації. На прикладах роману «Гра в бісер» Г. Гессе проаналізовано категорії експресивного синтаксису, які репрезентують позамовний зміст тексту, а також індивідуально-особистісні властивості як мовця, так і реципієнта. Представлено визначальні способи синтаксичних зв'язків у творі «Гра в бісер» Г. Гессе, котрі підкреслюють авторську манеру висловлювання.

**Ключові слова:** генеративна лінгвістика, генеративний синтаксис, трансформація, синтаксема, синтаксичний зв'язок.

**Ірина REVA,***orcid.org/0000-0003-0753-5326*

Lecturer of the Romance and Germanic Philology Department

of the Luhansk Taras Shevchenko National University

(Starobilsk, Luhansk Region, Ukraine) *rewairinaan@gmail.com***SYNTAX TRANSFORMATIONS IN NOVEL “THE GAME OF BEADS” BY G. HESSE**

The article reveals a multifaceted aspect of the fundamental question of the relationship of formal-grammatical, semantic-syntactic and communicative categories in linguistics, literary criticism and translation studies with a clear trace of their correlation in the work of art. The various views of scholars on the history of the concepts of “generative linguistics” and “generative syntax” in the European linguistic tradition have considered. It is found that generative linguistics appears as a holistic logical mechanism based on certain rules. Generative syntax is explored on the basis of linguistic doctrines, which studies universal deep and superficial syntactic structures, as well as establishes norms of translation of syntactic transformations and restrictions on them. The limits of using transformation technique, the volume of language units to be transformed have established. The classical rules of transformational analysis, which became the starting point for the concept of generative grammar have characterized. The basic units of syntax “synthema”, “syntactic word-group” (word form), “phrase”, “sentence” have determined. Syntactic features outline the paradigm of sentences as an organized system, which includes a nuclear sentence and all its transformations, involving changes in the syntagmatic structure with the stability of the semantic side. The main modifications of sentences due to transformation of modal and phase meaning, as well as their variants caused by transformation of morphological categories of type, time, method, number. The regularities of functioning of language means of expressionization have substantiated. On the examples of the novel «Game of beads» G. Hesse analyzed the categories of expressive syntax, which represent the extralingual content of the text, as well as individual and personal characteristics of both the speaker and the recipient. The defining ways of syntactic connections in the work «Game of beads» by G. Hesse are clarified, which emphasize the author's manner of expression.

**Key words:** generative linguistics, generative syntax, transformation, synthema, syntactic connection.

**Постановка проблеми.** Перший етап становлення генеративної лінгвістики виник на основі вчення Н. Хомського у 50–60-х рр. ХХ ст. Він дає можливість описати систему мови у вигляді формальних моделей певного типу. Моделі базуються на трансформаційній породжувальній граматиці. Теорія виникла у США, заперечуючи дескриптивну лінгвістику і прийом аналізу за безпосередніми складниками, та набула світового значення (Зеленько, 2011: 217). Її вчення ґрунтується на кількох протиставленнях, зокрема розрізняється знання мови (компетенція) й використання мови в мовній діяльності. Знання мови описує граматика. У граматиці виділяють синтаксичний, семантичний і філологічний рівні. Серед них найосновнішим є синтаксичний, решта – інтерпретатори. Відповідно, в породжувальній граматиці є глибинний та поверхневий ступінь. Синтаксис дозволяє відтворити всі глибинні та поверхневі структури, виявити між ними відповідності. У синтаксисі розрізняють базовий та трансформаційний субкомпоненти (Зеленько, 2011: 217). Завдяки цим субкомпонентам на прикладі роману «Гра в бісер» Г. Гессе визначимо зміст ланцюга термальних символів із їхньою структурною характеристикою та будову речень з одержаних унаслідок дії базових правил.

**Аналіз досліджень.** Сучасний стан синтаксичних досліджень характеризується широким розгалуженням напрямів синтаксису. Особливу увагу науковців привертає генеративний синтаксис і його трансформаційний аналіз як у мовознавстві, так і в літературознавстві. До кола актуальних питань граматичної теорії належать роботи вітчизняних та закордонних учених: А. Науменка, А. Зеленько, М. Кочергана, О. Селіванової, В. Руднева, Дж. Пассмора, З. Харріса, В. Бабайцевої, А. Загнітка, Т. Ніколаєвої, В. Жирмунського, Ш. Баллі, Й. Есперсена, Л. Теньєра, Є. Куриловича та інших.

**Мета статті** – виявити структурні й функціональні особливості трансформаційного аналізу в художньому творі, а також розглянути синтаксичну будову словосполучень і речень, їхні типи, ознаки в романі «Гра в бісер» Г. Гессе.

**Виклад основного матеріалу.** Найбільшого поширення генеративна лінгвістика набула у США та Європі у 60-ті рр. ХХ ст. У цей період були підвищені вимоги до експліцитності лінгвістичного опису, представленого у вигляді обчислення. Генеративна лінгвістика спрямувала увагу вчених на об'єкти синтаксису, котрі раніше не розглядалися дослідниками, оскільки вони визначались опосередковано. Генеративна лінгвістика сприяла виро-

бленню апарату опису, синтаксису, який використовувався в морфології. Саме вона запровадила в лінгвістиці техніку формалізації опису, полегшуючи перебіг автоматизації мовних процесів за допомогою ЕОМ (електронно-обчислювальної машини) (Зеленько, 2011: 219). Однак після виходу «Аспектів теорії синтаксису» Н. Хомського, які підсумували етап становлення теорії генеративної лінгвістики, визначились опозиційні напрями у вигляді породжувальної семантики, граматики відмінювання. А. Зеленько стверджує, що в 70-ті рр. вплив генеративної лінгвістики послаблюється, виявляються її недоліки, зокрема апріорність виділення початкових одиниць і правил базового компонента, неорієнтованість на моделювання мовної діяльності, недооцінюванні ролі семантичного компонента і прагматичних факторів. Проте у 80-ті рр. ідеї генеративної лінгвістики розвиваються Н. Хомським та його учнями у вигляді «розширеної стандартної теорії». Але й вони не долали вже згаданих недоліків. Та все ж генеративна лінгвістика істотно збагатила сучасне мовознавство. Безперечно, термінологічний апарат трансформаційної породжувальної граматики увійшов у науковий обіг мовознавців. Так, тепер звично використовується в лінгвістиці поняття глибинної та поверхневої структур, трансформації тощо (Зеленько, 2011: 219). Як зазначає А. Зеленько, Н. Хомський перейшов до вивчення трансформацій у 1957 році. Робота «Синтаксис структури» стала початком генеративної (породжувальної) лінгвістики, яка виділяється спробою дати загальну теорію (Зеленько, 2011: 221). У своїй праці Н. Хомський визначає побудову граматики як механізм певного виду, котрий дозволяє формувати речення в мові. Лінгвіст намагався виявити основні властивості чинних граматик. Із самого початку граматику синтаксису Н. Хомський зводив до виявлення правильних послідовностей серед неправильних, але переконався в тому, що потрібні структурні критерії у вигляді формальних правил. Якщо раніше дослідник не зважав на семантику, то пізніше став пов'язувати семантику зі структурою. Науковець констатує, що головним у теорії була побудова пояснювальної концепції саме на рівні синтаксису. За словами О. Селіванової, «Генеративний синтаксис американського дослідника Н. Хомського спрямований на глибинні й поверхневі синтаксичні структури, граматичні та синтаксичні трансформації, які постають у вигляді правил породження» (Селіванова, 2008: 454). На ідеях трансформаційної граматики Н. Хомського базується лінгвістичний переклад тексту. Дослідники (Р. Кияк, А. Науменко, О. Огуй) трансформаційний аналіз описують у двох концепціях.

За першою концепцією, сутність перекладу полягає у відборі за певними «способами перекладу» відповідних одиниць ПТ (перекладеного тексту), які з одиницями ОТ (оригінального тексту) належать до єдиного трансформаційно-перекладацького комплексу. Друга концепція полягає в тому, що перекладач мінімізує вихідні структури у глибинні ядерні структури, котрі збігаються в різних мовах за спільністю логіко-синтаксичних зв'язків та відповідної їм лексики. Саме вони на певних етапах (під час урахування мовленнєвої ситуації – пресу позиції висловлювань) заміщуються адекватними структурами мови перекладу. Наслідком цього постає текст перекладу, який за відтвореними структурами відповідає оригіналу. Близькою до першої концепції є теорія мовних відповідників Я. Рецкера. За такою теорією перекладач використовує лексикографічні та авторські засоби, що ґрунтуються на трансформаціях перекладача, для ідентичного відтворення ОТ. Трансформаційна модель дозволяє створити теоретичну базу перекладацьких трансформацій, їх основних способів. Проте перекладацькі трансформації стосуються переважно граматичних структур, а не їх семантичних та комунікативних аспектів (Кияк, 2006: 519).

У літературознавстві поняття «трансформація» розглядають як закономірне перетворення однієї літературної структури в якісно іншу зі збереженням внутрішнього змісту. Термін «нараторологія», обґрунтований А. Греймасом, указує на дію, котра охоплює два семіотичні об'єкти (речення, сегменти тексту, дискурси, семіотичні системи). Ними можуть бути і два структурні рівні одного тексту або різних текстів, які сприймаються як відповідник кон'юнкції та диз'юнкції, що розгортаються від експозиції до розв'язки, створюючи своєрідну інверсію або неогоцію. Трансформаційний аналіз пов'язує інтертекстуальні семіотичні об'єкти на одному й тому самому структурному рівні. Ц. Тодоров характеризує трансформаційні відношення так: 1) намір, наслідок, манера, аспект; 2) вірогідність, знання, опис, припущення, суб'єктивізація. В. Пропп, досліджуючи казки, пояснює термін «трансформація» як специфічність дії, завдяки якій конкретизуються функції, спрямовані на утворення компонентів чарівної казки, котрі можуть змінюватись від одного твору до іншого (дивне стає раціональним, героїчне – гумористичним тощо) (Літературознавча енциклопедія, 2007: 497). Із наведених досліджень виявляється, що трансформаційний аналіз – це прийом представлення синтаксичної структури речення, який базується на створенні складних синтаксичних речень із більш простих за допомо-

го певного набору правил перетворення (трансформацій) (Зеленько, 2011: 337).

Лінгвістика тексту щодо синтаксичних трансформацій стає базою для постановки й розв'язання питань щодо комунікативної компетенції автора. Із боку текстології О. Селіванова в роботі «Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми» вказує на семантико-синтаксичний взаємозв'язок у реченні, котрий сприяє виникненню терміна «синтаксема», який є мінімальним носієм елементарного змісту, конструктивним компонентом речення й має відповідний набір синтаксичних функцій як конструктивних ролей у побудові певних комунікативних одиниць. Синтаксема – складник глибинної структури речення, позначений словом як компонент словосполучення й водночас фіксує позиційну роль слова в реченні. Синтаксична неподільність синтаксем відображена у знакових юнкційних моделях, котрі служать для дослідників підґрунтям вивчення елементарних одиниць як поверхневої, так і глибинної структур (Селіванова, 2008: 457).

А. Загнітко характеризує детальніше термін «синтаксис» за двома значеннями: 1) синтаксисом називається сфера граматичного ладу мови, яка охоплює характерні для конкретних мов засоби і правила побудови речень, висловлювань, текстів; 2) синтаксис – це наука, котра вивчає ці правила структурування. Синтаксис розпочинається там, де ми виходимо за межі слова або стійкої сполуки слів, де постає зв'язне мовлення з його комбінацією лексичних одиниць у межах словосполучення або речення. «Вільна комбінація» лексичних одиниць здійснюється за певними законами та моделями, вивчення яких і становить завдання синтаксису (Загнітко, 2007: 12). Для точного перекладу синтаксичних трансформацій у синтаксисі визначаються синтаксичні зв'язки між словами й реченнями, тобто встановлюються правила синтаксичного зв'язку. Синтаксичні правила – це порядок слів, який формує правильне розташування слів у словосполученнях і реченнях. Носіями та виразниками синтаксичних категорій постають синтаксичні одиниці – синтаксичне слово (словоформа), словосполучення, речення. Між цими синтаксичними одиницями і встановлюються відповідні синтаксичні зв'язки. Розглянемо синтаксичні трансформації на прикладі роману «Гра в бісер» Г. Гессе.

Трансформаційний аналіз синтаксису ґрунтується на таких засадах: 1) система мови може бути розчленована на низку підсистем, із яких одна є ядерною (вихідною), а всі інші – її похідними. Ядерна система – це ціла низка типів елементарних речень, тобто простих розповідних речень із

дієсловом дійсного способу активного стану теперішнього стану без модальних, емфатичних слів, означень, обставин, інфінітивів, прислівників, дієприслівників тощо; 2) кожне похідне речення відтворює елементарну ситуацію; 3) будь-який складний синтаксичний тип отримуємо з одного або кількох ядерних речень шляхом застосування до них упорядкованого набору обов'язкових і факультативних трансформацій (Зеленько, 2011: 338). Так, складні речення називають трансформаціями, а похідні речення – трансформами.

Методика морфонемики мови дозволяє перетворити певну одиницю з певною граматичною ознакою в реальне слово конкретної мови. Так, на цьому рівні в німецькій мові відбувається перетворення дієслова *haben* «мати» в морфонему минулого часу дієслова *gehabt* «мав», у цьому разі під час перекладу змінюється значення ще й самого дієслова *haben* «мати» на *gehabt zu haben* «виявляти». Прикладом виступає цитата із твору «Гра в бісер» Г. Гессе: «*Die Entwicklung des geistigen Lebens in Europa scheint vom Ausgang des Mittelalters an zwei große Tendenzen gehabt zu haben: die Befreiung des Denkens und Glaubens von jeglicher autoritativen Beeinflussung, also den Kampf des sich souverän und mündig fühlenden. – У духовному житті Європи від самого початку середньовіччя виявились, здається, дві головні тенденції: звільнення думки й віри від впливу будь-яких авторитетів, тобто боротьба розуму, який відчув себе змужнілим і суверенним, проти панування римської церкви, – і, з іншого боку, його потаємне, але палке прагнення узаконити свою волю, витворити новий авторитет, котрий виходив би із самого розуму й був би адекватний йому*» (Гессе, 1946: 3).

До незмінного ядра, згідно із правилами, розрізняються трансформації заперечення, наприклад: «*Für jenen engeren Kreis bedürfte unser Buch keiner Einleitung und keines Kommentars. або Man erwarte also von uns nicht eine vollständige Geschichte und Theorie des Glasperlenspieles, auch würdigere und geschicktere Autoren als wir wären dazu heute nicht imstande. – Якби книжка була призначена для того вузького кола, то вона б не потребувала вступу й коментарів, або Хай читач не сподівається від нас викладу всієї історії й теорії Гри: таке завдання сьогодні не до снаги не тільки нам, а й куди поважнішим і вправнішим за нас авторам*» (Гессе, 1946: 6). У німецькій мові вживаються два види заперечень *kein* та *nicht*. Переклад у них однаковий, проте використовуються вони у зовсім різних випадках. Заперечення *nicht* застосовують для заперечення цілого речення або його частини, а *kein* заперечує лише іменник.

А. Загнітко виділяє два типи синтаксичного зв'язку, які також належать до правил трансформаційного аналізу – сурядний та підрядний зв'язок. Сурядність і підрядність – це два головних різновиди відношень між словами та реченнями в синтаксичній структурі мови. Вони різняться рівноправністю/нерівноправністю граматичної цілісності поєднаних компонентів. Пов'язані сурядним зв'язком елементи однорідні. Граматична рівноправність сурядних елементів простежується в тому, що одне слово (речення) не може осмислюватись як ознака іншого, через це не допускається «граматичного» питання до цього іншого слова (Загнітко, 2007: 21). Наприклад: «*Alertum dieses Ideal gekannt: die Gestalt des "Weisen" oder "Vollkommenen" bei den alten Chinesen zum Beispiel oder das Ideal der Sokratischen Tugendlehre ist von unsrem heutigen Ideal kaum zu unterscheiden, und manche große geistige Organisation, wie etwa die Römische Kirche in ihren mächtigsten Epochen, hat ähnliche Grundsätze gekannt, und manche ihrer größten Gestalten, wie etwa der heilige Thomas von Aquino, erscheinen uns, gleich frühgriechischen Plastiken, mehr als klassische Vertreter von Typen denn als Einzelpersonen. – Та й чимало великих духовних організацій, наприклад, римська церква в часи свого найбільшого піднесення дотримувалась таких самих принципів, і не одна велика постать з її історії, як от хоча б святий Фома Аквінський, здається нам, так само, як скульптури стародавніх греків, швидше класичним взірцем певного типу, ніж індивідуальністю*» (Гессе, 1946: 12). Звідси бачимо, що сурядний зв'язок у реченні під час перекладу з німецької мови на українську зберігається. В обох реченнях є дві рівноправні частини, які об'єднуються сполучником сурядності.

За наявності підрядного зв'язку відношення між поєднаними елементами нерівноправні. Один елемент постає як домінувальний, а другий, підпорядкований йому, називається залежним компонентом. Підпорядковане слово уточнює значення головного слова. Граматичне підпорядкування проявляється тоді, коли допускається «граматичне» питання від головного до залежного (Загнітко, 2007: 21). Прикладом виступає цитата із твору «Гра в бісер» Г. Гессе: «*Wir müssen bekennen, daß wir außerstande sind, eine eindeutige Definition jener Erzeugnisse zu geben, nach welchen wir jene Zeit benennen, den Feuilletons nämlich. – Мусимо щиро сказати, що ми неспроможні дати чітке визначення тому творові, за яким звемо всю епоху, тобто фейлетонові*» (Гессе, 1946: 23). У німецькому варіанті, так як і в українському, речення поєднуються

підрядним сполучником, а до підпорядкованих речень можемо поставити «граматичне» питання (як уточнення) «що саме?».

Як наслідок, багато мовних одиниць одночасно є носіями оцінного значення, емоційності та експресивності, до того ж в умовах мовленнєвого контексту набувають стилістичного забарвлення. Такі речення називають еліптичними. Еліптичні речення – це неповні речення, в яких уява про пропущений член речення безпосередньо встановлюється із власного змісту та згідно із правилами будови. Наприклад, у романі «Гра в бісер» Г. Гессе також послуговується такими реченнями:

*“Er schlug mit einem Finger die ersten Töne einer Melodie an, sah den Knaben fragend an, der nickte und spielte die Melodie sofort und freudig mit, es war eins von den alten Liedern, die in der Schule oft gesungen wurden”.*

*“**Noch einmal!**» sagte der Meister. Knecht wiederholte die Melodie, und der Alte spielte jetzt eine zweite Stimme dazu. Zweistimmig klang nun das alte Lied durch die kleine Übungsstube”.*

*“**Noch einmal!**”*

*“Knecht spielte, und der Meister spielte die zweite und eine dritte Stimme dazu. Dreistimmig klang das schöne alte Lied durch die Stube”.*

*«Той кивнув головою, зразу ж радісно підхопив мелодію – то була старовинна пісня, яку вони часто співали в школі».*

*« – **Ще раз!** – сказав Магістр.*

*Кнехт повторив мелодію, а старий зіграв до неї другий голос. Тепер старовинна пісня звучала в маленькому класі на два голоси».*

*« – **Ще раз!** Кнехт знов заграв перший голос, а Магістр зразу другий і третій» (Гессе, 1946: 26)».*

У цьому прикладі наведено еліптичні конструкції з невербалізованим предикатом, котрий спонукає до певної дії, яка «підказується» всією конструкцією попереднього речення. Таке спонукування під час перекладу з німецької мови на українську відбувається за допомогою прислівника “noch einmal” («ще раз»).

**Висновки.** Із функціонального погляду виділяють дві синтаксичні одиниці: це речення (комунікативна синтаксична одиниця) і словосполучення (номінативна синтаксична одиниця). Важливість принципів трансформаційного аналізу полягає в підході до мовних явищ синтаксису. Якщо переклад здійснювати, використовуючи класичні правила трансформаційного аналізу, то трансформації або зовсім не змінюють текст ядерних речень, або перетворюють їх незначною мірою. Різноманітність синтаксичних типів досягається завдяки трансформаціям, які застосовуються до різних наборів ядерних видів. Відтворити будову речення означає вказати, які ядерні різновиди лежать в його основі, які трансформації та в якій послідовності формували цю структуру. Загалом, методику не можна вважати єдиною та цілком визначеною. Насамперед не встановлена кількість трансформацій для конкретної мови. Проте на прикладі твору «Гра в бісер» Г. Гессе переконались у тому, що переклад роману з німецької мови на українську з використанням синтаксичних трансформацій майже достовірний. Це є підтвердженням того, що синтаксичні трансформації використовуються як у мовознавстві, так і в літературознавстві та перекладознавстві.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вінтонів М., Вінтонів Т., Мала Ю. Синтаксичні засоби експресивізації в українському політичному дискурсі. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2018. 336 с.
2. Гессе Г. Гра в бісер. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=2865>.
3. Загнітко А. Теорія сучасного синтаксису. Донецьк : ДонНУ, 2007. 294 с.
4. Зеленько А. Загальне мовознавство. Київ : Знання, 2011. 380 с.
5. Кияк Т, Науменко А., Огуй О. Теорія і практика перекладу. Вінниця : Нова книга, 2006. 592 с.
6. Літературознавча енциклопедія : у двох томах. Т. 2. / авт.-уклад. Ю. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2008. 624 с.
7. Помазан І. Історія зарубіжної літератури ХХ століття : підручник для студентів гуманітарних факультетів вищих навчальних закладів Харків : Вид-во НУА, 2016. 264 с.
8. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.
9. Теорія перекладу: для студентів 3–4 курсів факультету «Референт-перекладач», які навчаються за спеціальністю 035 Філологія (Переклад). Харків : Вид-во НУА, 2017. Ч. 1. 64 с.
10. Hesse H. Das Glasperlenspiel. URL: <https://avidreaders.ru/read-book/das-glasperlenspiel.html>

#### REFERENCES

1. Vintoniv M., Vintoniv T., Mala Yu. Syntaksychni zasoby ekspresyvizatsii v ukrainskomu politychnomu dyskursi [Syntactic means of expressionization in Ukrainian political discourse]. Vinnytsia : TOV Tvory, 2018. 336 p. [in Ukrainian].
2. Hesse H. Hra v biser [Game of beads]. Retrieved from <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=2865>. [in Ukrainian].
3. Zahnitko A. P. Teoriia suchasnoho syntaksysu [Theory of modern syntax]. Donetsk: DonNU, 2007. 294 p. [in Ukrainian].

4. Zelenko A. Zahalne movoznavstvo [General linguistics]. Kyiv: Znania, 2011. 380 p. [in Ukrainian].
5. Kyiak T., Naumenko A., Ohui O. Teoriia i praktyka perekladu [Theory and practice of translation]. Vinnytsia : Nova knyha, 2006. 592 p. [in Ukrainian].
6. Literaturoznavcha entsyklopediia : u dvokh tomakh. T. 2. [avt. – uklad. Yu. Kovaliv] [Literary encyclopedia]. Kyiv : VTs Akademiia, 2008. 624 p. [in Ukrainian].
7. Pomazan I. Istoriiia zarubizhnoi literatury KhKh stolittia : pidruch. dlia stud. humanitar. f-tiv vyshch. navch. zakl [History of foreign literature of the twentieth century]. Kharkiv : Vyd-vo NUA, 2016. 264 p. [in Ukrainian].
8. Selivanova O. Narysy z ukrainskoi frazeolohii [Essays of Ukrainian phraseology]. Cherkasy : Brama, 2004. 712 p. [in Ukrainian].
9. Teoriia perekladu: dlia studentiv 3–4 kursiv f-tu. Referent-perekladach, yaki navchaiutsia za spetsialnistiu 035 Filolohiia. Pereklad [Theory of translation: for students of 3–4 years of the faculty. Referent-translator who study in the specialty 035 Philology. Translation]. Kharkiv : Vyd-vo NUA, 2017. Ch. 1. 64 p. [in Ukrainian].
10. Hesse H. Das Glasperlenspiel [Game of beads]. Retrieved from <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=2865>. [In German].

УДК 811.161.2:371.321

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209562>**Наталія САВЧУК,***orcid.org/0000-0002-8835-3921*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри практичного мовознавства

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

(Умань, Черкаська область, Україна) *natalya.savchuk22@gmail.com***Ірина ХЛИСТУН,***orcid.org/0000-0002-5632-6291*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри практичного мовознавства

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

(Умань, Черкаська область, Україна) *irynehlystun@meta.ua*

## ВАРІАТИВНА НОРМАТИВНІСТЬ ЛЕКСИКИ В КУЛЬТУРНО-МОВЛЕННЄВОМУ АСПЕКТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

У цій статті розглянуто питання виникнення, становлення, розвитку поняття «мовна норма», структуровано послідовні варіанти тлумачення поняття «варіант» та «норма». Мета статті – аналіз лінгвістичних досліджень в історико-культурологічному аспекті, який передбачає розгляд понять «норма», «варіант/інваріант». Виділено екстралінгвістичні та лінгвістичні чинники, що впливають на формування корпусу пріоритетних нормативних лексичних варіантів. Зроблено висновок, що аналіз феномена мовної норми важливий з огляду на можливість вирішення низки загальнотеоретичних проблем. По-перше, мовна норма об'єднує власне мовний (внутрішній) і функціонально-комунікативний (зовнішній) плани мови, забезпечуючи тим самим можливість його всебічного аналізу. По-друге, включення в норму системних (статичних) і функціональних (динамічних) елементів розширює розуміння мови як динамічної системи, що проявляє соціально-історичну зумовленість. По-третє, динамічну природу має і сама мовна норма. Її загальна теорія досі не розроблена, так само, як і низка її найважливіших теоретичних аспектів. Констатовано, що численні дослідження, присвячені аналізу смислової структури слова, що проводилися в рамках вивчення проблеми лексико-семантичного варіювання, показали, що різні значення багатозначної лексики об'єднуються історичними зв'язками, а також синхронними логічними зв'язками, причому синхронна смислова структура слова зазвичай не збігається з його смисловою структурою, побудованою на діяхронічних критеріях. Відзначено, що для адекватного опису того, як функціонує мова, слід визнати, що вона (мова) служить засобом отримання, зберігання, переробки і передачі інформації в процесі комунікації, тому що за мовними одиницями (словами, словосполученнями, граматичними моделями, текстами та ін.) стоять інформаційні структури. Відповідно, в рамках когнітивної лінгвістики змінилося (точніше, розширилося) розуміння семантики мовних одиниць. Таким чином, у лінгвістичні дослідження була запроваджена не лінгвістична, а когнітивна категорія знання, яку стали вважати першою важливою ознакою нової наукової парадигми.

**Ключові слова:** мовна варіативність, мовна норма, інваріант/варіант, фрейм, концептуальна структура, концептуальна метафора, багатозначність.

**Nataliia SAVCHUK,***orcid.org/0000-0002-8835-3921*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of Practical Linguistics Department

of Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University

(Uman, Cherkasy region, Ukraine) *natalya.savchuk22@gmail.com***Iryna KHLYSTUN,***orcid.org/0000-0002-5632-6291*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of Practical Linguistics Department

of Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University

(Uman, Cherkasy region, Ukraine) *irynehlystun@meta.ua*



## VARIABLE NORMATIVENESS OF THE VOCABULARY IN THE CULTURAL-SPEECH ASPECT: HISTORY AND MODERNITY

*In this article the issues of origin, formation, development of the concept of “language norm” are considered, consecutive variants of interpretation of the concept of “variant” and “norm” are structured. The objective of the article is the analysis of linguistic research in the historical and cultural aspect, which involves consideration of the concepts of “norm, variant/invariant”. Extralinguistic and linguistic factors influencing the formation of the corpus of priority normative lexical variants are covered. It is concluded that the analysis of the phenomenon of language norm is important given the possibility of solving a number of general theoretical problems. First, the language norm combines the actual language (internal) and functional-communicative (external) planes of language, thus providing the possibility of its comprehensive analysis. Second, the inclusion in the norm of systemic (static) and functional (dynamic) elements expands the understanding of language as a dynamic system, shows socio-historical conditionality. Third, the language norm itself has a dynamic nature. Its general theory has not yet been developed, as well as a number of its most important theoretical aspects. It is stated that numerous studies on the analysis of the semantic structure of the word, conducted in the study of the problem of lexical and semantic variation, showed that different meanings of polysemous token are combined by historical connections and synchronous logical connections, while synchronous semantic structure of the word usually does not coincide with its semantic structure built on diachronic criteria.*

*It is noted that for an adequate description of how language works, it should be recognized that it (language) is a means of obtaining, storing, processing and transmitting information in the communication process, because there are information structures behind the language units (words, phrases, grammatical models, texts, etc.). Accordingly, understanding of the semantics of language units has changed (more precisely, expanded) in the framework of cognitive linguistics. Thus, not a linguistic but cognitive category of knowledge was introduced in linguistic research, which began to be considered the first important feature of the new scientific paradigm.*

**Key words:** *language variability, language norm, invariant/variant, frame, conceptual structure, conceptual metaphor, ambiguity.*

**Постановка проблеми.** Поняття «мовна норма» через поєднання в ньому як соціальних (зовнішніх), так і власне мовних (внутрішньомовних) аспектів мови може бути висунуте як основне у вивченні процесів функціонування мови. Мовна варіативність розглядається лінгвістами як об'єктивно іманентна властивість мовної системи, виділена в мові підсистема й одиниці в плані форми і змісту, в синхронії і діяхронії, а також внутрішні багаторівневі відносини.

Однак поняття варіативності не є власне лінгвістичним. Воно може бути застосоване у розгляді структури і функціонування різних сфер діяльності. Явища мовних змін пронизують усю систему мови та її реалізацію в мовленні. У будь-якій мові постійно відбуваються видозміни окремих її елементів за збереження головного (загального), інваріантного.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття «мовна норма» розглядалося в лінгвістиці на всіх етапах її розвитку. Воно пов'язувалося, як правило, з різними лінгвістичними концепціями, ідейними напрямками у філософії і культурі, які багато в чому і визначали критерії мовного нормування. У XVII–XVIII ст., зокрема, це були ідеї нормативних граматики і словників.

У мовознавстві XIX ст. проблема норми обговорювалася як зіставлення загальнолюдського (логічного), національного та індивідуального (психологічного).

**Мета статті** – аналіз лінгвістичних досліджень в історико-культурологічному аспекті, який

передбачає розгляд понять «норма», «варіант/інваріант».

**Виклад основного матеріалу.** Варіативність, як і константність, є суттєвою властивістю структури мови, зумовленою самою її природою і призначенням: без неї мовлення не могло б існувати і розвиватися. Варіативність проявляється на всіх рівнях мови і в їх одиницях залежно від специфіки розглянутої проблеми.

Так, у роботі відомого у мовознавчих колах лінгвіста Н. Д. Арутюнової «Мова і світ людини» (Арутюнова, 1999: 75) підкреслюється онтологічний характер концепту норми і його застосовність практично до всіх сфер життя – до природних і соціокультурних явищ, артефактів і живих організмів, до поведінки і дій людей, до мови і мислення.

Аналіз структури мови з цієї позиції в синхронії і діяхронії є важливим завданням як загального, так і окремого мовознавства, а також прикладної лінгвістики, що включають детальне вивчення окремо взятих мов і їх зіставлення.

Проблематика норми, нормативності (стосовно цього можна сказати і про варіативність) у мові сягає своїм корінням давніх часів з посиланням на книгу (Потапова, 2011: 164–186).

У розгляді норми важливим постає звернення до двох аспектів цієї проблеми (Германова, 2016: 8): «По-перше, норма як внутрішньомовна категорія пов'язана з наявністю потенційних можливостей позначення одного і того ж явища, які подаються

мовою як системою; при цьому норма – результат дії низки соціальних факторів, що визначаються існуванням цієї мови в певному мовному колективі в певний період часу; і по-друге, норма як усвідомлення тих чи інших засобів мовного вживання (це кодифікація)» (див. про це також: Каспранський, 1990: 56; Песина, 2005: 112).

Норма – це «система обов'язкових реалізацій»: вона відповідає тому, що вже йдеться за традицією і включає моделі, вже реалізовані, тобто норма «відповідає фіксації мови в традиційних формах» (Потапова, Потапов, 2006: 143, 185).

«А ось варіативність – обов'язкова риса мови, вона визначається мовою, нав'язується їй. Фонетична варіативність, наприклад, зумовлена певною позицією фонем в слові, впливом якості оточуючих звуків, місцем щодо наголосу, а також індивідуальними особливостями вимови в певний момент ...» (Германова, 2016: 11).

Сучасна модель соціальних характеристик мови і мовлення включає взаємозумовлені і взаємозалежні явища, пов'язані з формуванням мовних кодів під впливом соціальної структури всього суспільства (стратифікації за соціальними групами і т. д.), соціальних відносин (наприклад, соціокультурних, ситуативних) між учасниками комунікації, а також фізіологічних, психологічних та інтелектуальних особливостей самих комунікантів (Каспранський, 1990: 14).

Подібна модель передбачає врахування системи мовних правил на всіх мовних рівнях, тобто цей феномен пов'язаний із лексичними, синтаксичними і фонетичними стратегіями планування в мовній поведінці індивідуума. У соціолінгвістиці звертаються також до диференціації етнолінгвістичних спільностей мови за соціальними групами та соціальними верствами населення з урахуванням професійних, фахових, станових і класових варіантів цієї мови, тобто з урахуванням її функціональних стилів (варіантів) (Потапова, Потапов 2011: 164).

Варто звернути увагу на наявність певних тенденцій у фонетичній варіативності, що пов'язано: з типом вищої нервової діяльності комунікантів, з рівнем їх виховання, рівнем підготовки до реалізації своїх знань (Потапов, 2014: 171).

Таким чином, «сучасна лінгвістика розглядає варіативність як об'єктивну іманентну властивість мовної системи, що стосується всіх і виділяє в мові підсистеми та одиниці в плані форми і змісту, в синхронії і діахронії, а також внутрішньосистемні відношення та відношення «мова – зовнішній світ» (Потапов, 1990: 104). Явище багатозначності, коли одна звукова форма (слово)

використовується в дискурсі в цілому ряді індивідуальних значень здається досить простим.

Зокрема, слово «вогонь» співвідноситься з уявленнями про палаючий вогонь, про багаття, про залпи артилерійських снарядів, про пожежі, про вогонь у каміні, про блиск в очах. При цьому з контексту здебільшого стає зрозуміло, в якому значенні реалізовується звукова/графічна/семантична форма цього слова.

Питання про полісемію лексичних одиниць постійно виникає в дослідженнях із семантики, і на це є низка причин. Перша, і, можливо, основна, причина полягає в тому, що багатозначність є одним із найяскравіших проявів мовної варіативності – масштабної властивості будь-якої мовної системи, без якої саме існування цієї системи не можливе. Варіативність забезпечує не тільки функціонування мовної системи, але і її історичний розвиток. Саме завдяки варіативності, перш за все семантики, обмежена кількість мовних одиниць – слів, словосполучень і граматичних конструкцій – може формувати нескінченне число смислів, фіксувати нове знання, що отримує соціум.

Таким чином, у теорії мовознавства з'являються такі опозиції, як «варіативність vs варіантність», «варіативність vs норма», «варіативність vs константність», «варіативність/варіантність vs стійкість».

Вивчення стійкості і варіативності мови як один із найважливіших напрямів досліджень у вітчизняній лінгвістиці відображено і на підходах до розгляду лексичної багатозначності. У рамках теорії полісемії було розроблено варіанти про різні значення полісемантичного слова як його варіантів, які отримали назву лексико-семантичних варіантів.

Розробка проблеми лексико-семантичного варіювання слова в теорії А. І. Смирницького продовжено у вченні академіка В. В. Виноградова про лексико-фразеологічні форми слова. «Те, що традиційно прийнято називати різними лексичними значеннями слова, – писав В. В. Виноградов, – під іншим кутом зору може бути розглянуто як лексико-фразеологічні форми слова. Лексико-фразеологічна форма слова – це форма, яка реалізує одне з лексичних значень слова і пов'язана зі строго визначеними фразеологічними контекстами» (Вишневська, 2013: 121).

Таким чином, у вітчизняній лінгвістичній традиції полісемія, або багатозначність, розглядається як одне з явищ семантичної (сислової) варіативності, де одна звукова форма має кілька різних за своїм лексичним значенням варіантів.

Численні дослідження, присвячені аналізу смислової структури слова, що проводилися в рамках

вивчення проблеми лексико-семантичного варіювання, показали, що різні значення багатозначної лексеми об'єднуються історичними зв'язками, а також синхронними логічними зв'язками, причому синхронна смислова структура слова зазвичай не збігається з його смисловою структурою, побудованою на діахронічних критеріях.

Становлення когнітивної парадигми лінгвістичного значення, яка наприкінці ХХ ст. прийшла на зміну парадигмі структурної лінгвістики, вплинуло і на підхід до проблеми лексико-семантичного варіювання. Слід також одразу відзначити, що більшою мірою змінилися уявлення про лексичну багатозначність, характерні для лінгвістичної традиції в тому плані, що з розвитком когнітивної лінгвістики дослідники перейшли від простої констатації існування полісемії до визначення принципів організації семантики багатозначного слова.

Як відомо, когнітивна лінгвістика сформува-лася як напрям, що виходить з уявлення про те, що мова не може виконувати свою основну комунікативну функцію, якщо її складові елементи є суто формальною вказівкою поділу на класи тих об'єктів, що вони позначають.

Для адекватного опису того, як функціонує мова, слід визнати, що вона (мова) служить засобом отримання, зберігання, переробки і передачі інформації в процесі комунікації, тому що за мовними одиницями (словами, словосполученнями, граматичними моделями, текстами та ін.) стоять інформаційні структури. Відповідно, в рамках когнітивної лінгвістики змінилося (точніше, розширилося) розуміння семантики мовних одиниць.

Таким чином, у лінгвістичні дослідження була запроваджена не лінгвістична, а когнітивна категорія знання, яку стали вважати першою важливою ознакою нової наукової парадигми. Подібна «енциклопедичність» лексичної семантики мала в рамках когнітивної лінгвістики важливі методологічні наслідки.

Знання про об'єкт (однакове в різних соціумах, перебуває на приблизно одному і тому ж рівні розвитку науки та освіти) для того щоб стати фактом мови, має бути структуроване, причому в кожній мові структури знання будуть різними, оскільки вони будуть формуватися відповідно до номіна-тивних особливостей кожної конкретної мовної системи. Відповідно, одним з основних завдань когнітивних досліджень мови є виявлення структур знань, що стоять за мовними та мовленнєвими одиницями (Беляевская, 2005: 10).

Звідси і велика кількість нових порівняно з традиційною лінгвістикою термінів когнітивної лінгвістики: «фрейм», «когнітивна модель», «концеп-

туальна структура», «концептуальна метафора», «ментальний простір» та ін., які, на нашу думку, іноді неправомірно вважають основною «ознакою» когнітивної спрямованості дослідження. Усі подібні терміни належать до лексичних одиниць на позначення ментальних структур, за допомогою яких мова «структурує» знання про предмет мовлення, перетворюючи інформацію на щось таке, що може передаватися мовними засобами.

Зміни в підході до полісемії, зумовлені переходом до когнітивно-дискурсивної парадигми лінгвістичного знання, на нашу думку, дещо меншою мірою позначилися на дослідженнях, проведених у сучасній лінгвістиці. Незмінним залишилося визнання принципу лексико-семантичного варіювання, незмінною залишилася установка на вирішення проблеми полісемії з позиції моделі «інваріант ↔ варіант», також незмінним залишилося розуміння семантичної структури лексеми як сукупності різних значень багатозначної лексеми.

Підсумовуючи сказане, відзначимо, що проблема варіативної нормативності слів актуальна як для структурної парадигми лінгвістики, так і для когнітивної парадигми лінгвістичних знань. Незважаючи на значні зусилля дослідників, проблема варіативності/інваріантності як частина проблеми семантичної варіативності, яка існує в мові, як і раніше, далека від свого вирішення.

Розгляд закономірностей і меж контекстуального варіювання семантики слова, яке визнається всіма дослідниками, але вивчено не досить, є одним із важливих напрямів її подальшого вивчення. Зокрема, залишається нез'ясованим питання про когнітивні та семантичні механізми «зародження» нових значень багатозначної лексеми.

**Висновки.** Проблема варіантності нерозривно пов'язана з нормою літературної мови. Наявність варіантних форм мовних одиниць, проблемність у виборі одного варіанту вимагають від мовця звернення до норми. Хоча норма покликана підтримувати стійкість, вона постійно перебуває в русі, тому що допускає варіантність. Норми мови постійно вдосконалюються, взаємно контактують зі своїми варіантами.

Аналіз феномена мовної норми важливий з огляду на можливості вирішення низки загально-теоретичних проблем.

По-перше, мовна норма об'єднує власне мовний (внутрішній) і функціонально-комунікативний (зовнішній) плани мови, забезпечуючи тим самим можливість його всебічного аналізу.

По-друге, включення в норму системних (статичних) і функціональних (динамічних) елементів

розширює розуміння мови як динамічної системи, проявляє соціально-історичну зумовленість.

По-третє, динамічну природу має і сама мовна норма. Її загальна теорія досі не розроблена, так само, як і низка її найважливіших теоретичних аспектів.

У кожен період функціонування мови наявні в ній елементи зникають, а окремі елементи з'являються, паралелізм яких часто призводить до варіантності мовних одиниць. Це означає, що варіантність певною мірою служить для синхронії

і діахронії, сприяючи наступності в розвитку системи мови. Крім того, вона є фундаментальною властивістю функціонування всіх одиниць мови, тому проблема варіантності продовжує залишатися актуальною для всіх мов і розробляється як у плані синхронії, так і в плані діахронії. Отже, визначальними факторами варіативності і створення ідентичності кожного конкретного типу лексеми є певні параметри лінгвістичного та соціального контексту.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. Москва : Языки русской культуры, 1999. 896 с.
2. Беляевская Е. Г. Воспроизводимы ли результаты концептуализации? (К вопросу о методике когнитивного анализа). *Вопр. когнитивной лингвистики*. Москва, 2005. № 1. С. 5–14.
3. Беляевская Е. Г. Семантическая вариативность в когнитивном аспекте. *Когнитивное варьирование в языковой интерпретации мира*. Тамбов, 2014. С. 227–237.
4. Вишнеvsька Г. М. Нові форми існування мови і мовна варіативність: ХХІ століття. *Успіхи сучасного природознавства*. 2013. № 5. С. 121–122.
5. Германова М. М. Лінгвокультурні підстави нормативної граматичної традиції: (На матеріалі граматик англійської мови кінця ХVІІ–початку ХХ ст.) : автореф. дис. ... д-ра філол. наук. Москва, 2016. 47 с.
6. Каспранський Р. Р. Проблеми норми і нормативності в мовознавстві. *Проблеми норми і варіативності в реалізації висловлювання*. 1990. С. 3–15.
7. Песина С. А. Полисемия в когнитивном аспекте. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 325 с.
8. Потапов В. В. Варіативність ритмічної організації текстів ділової і художньої прози. *Проблеми норми і варіативності в реалізації висловлювання*. 1990. С. 104–111.
9. Потапов В. В. Короткий лінгвістичний довідник: Мови і писемність. Москва, 2014. 272 с.
10. Потапова Р. К., Потапов В. В. Деякі прикладні аспекти дослідження звукової мови. *Соціофонетика звукової мови*. Москва, 2011. С. 164–186.
11. Потапова Р. К., Потапов В. В. Мова, мова, особистість. Москва, 2006. 496 с.

#### REFERENCES

1. Arutyunova N. D. Jazyk i mir cheloveka [Language and the World of Man]. 2nd ed., rev. Languages of Russian Culture, Moscow. I–XV, 1999, 896 p. [in Russian].
2. Belyaevskaya E. G. Vosproizvodimy li rezul'taty konceptualizacii? (K voprosu o metodike kognitivnogo analiza) [Are the Results of Conceptualization Reproducible? (On the Issue of the Methodology of Cognitive Analysis)]. *Vopr. kognitivnoj lingvistiki* [Issues of Cognitive Linguistics]. Moscow, 2005, No. 1, pp. 5–14 [in Russian].
3. Belyaevskaya E. G. Semanticheskaja variativnost' v kognitivnom aspekte [Semantic Variability in the Cognitive Aspect]. *Kognitivnoe var'irovanie v jazykovoј interpretacii mira* [Cognitive Variation in the Linguistic Interpretation of the World]. Tambov, 2014, pp. 227–237 [in Russian].
4. Vyshnevskaya H. M. Novi formy isnuvannia movy i movna variativnist: XXI stolittia [New Forms of Language Existence and Linguistic Variability: 21st Century]. *Uspikhy suchasnoho pryrodoznavstva* [Achievements of Modern Natural Sciences]. Moscow, 2013, No. 5, pp. 121–122 [in Ukrainian].
5. Hermanova M. M. Lihvokulturni pidstavy normativnoi hramatichnoi tradytsii: (Na materiali hramatyk anhliiskoi movy kintsia XVII – pochatku XX st.): [Linguo-Cultural Bases of Normative Grammatical Tradition: (On the Material of English Grammars of the End of 17th – the Beginning of 20th Centuries)]: Author's Abstract of the Thesis for Dr. of Philology. Moscow. 2016, 47 p. [in Ukrainian].
6. Kaspransky R. R. Problemy normy i normativnosti v movoznavstvi [Problems of Norm and Normativeness in Linguistics]. *Problemy normy i variativnosti v realizatsii vyslovliuvannia* [Problems of Norm and Variability in Realization of Utterance: Interuniversity Collected Works]. 1990, pp. 3–15 [in Ukrainian].
7. Pesina S. A. Poliseimija v kognitivnom aspekte [Polysem in the Cognitive Aspect]. Saint Petersburg : Publishing House of the Herzen State Pedagogical University of Russia, 2005, 325 p. [in Russian].
8. Potapov V. V. Variativnist rytmichnoi orhanizatsii tekstiv dilovoi i khudozhnoi prozy [Variability of Rhythmic Organization of Texts of Business Prose and Fiction]. *Problemy normy i variativnosti v realizatsii vyslovliuvannia*. Problems of Norm and Variability in Realization of Utterance: Interuniversity Collected Works. 1990, pp. 104–111 [in Ukrainian].
9. Potapov V. V. Korotkyi lnhvistychnyi dovidnyk: Movy i pysemnist [A Brief Linguistic Guide: Movy and Pysemnist]. 2nd ed., revised. Moscow, 2014, 272 p. [in Ukrainian].
10. Potapova R. K., Potapov V. V. Deiaiki prykladni aspekty doslidzhennia zvukovoi movy [Some Applied Aspects of the Study of Sound Language]. *Sotsiofonetyka zvukovii movy* [Sociophonetics of Sound Language]. Moscow. 2011, pp. 164–186 [in Ukrainian].
11. Potapova R. K., Potapov V. V. Mova, mova, osobystist [Language, Language, Personality]. Moscow, 2006, 496 p. [in Ukrainian].

## ПЕДАГОГІКА

УДК 378.016:793.31:159.954

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209563>

**Сергій КУЦЕНКО,**

*orcid.org/0000-0003-0574-786X*

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри хореографії та художньої культури*

*Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

*(Умань, Черкаська область, Україна) kutsenko.udpu@gmail.com*

### КОМПЛЕКСНИЙ РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛЬНО-ТВОРЧИХ ТА ДІЯЛЬНІСНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ НА ЗАНЯТТЯХ З НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ

*У статті акцентовано увагу на динамічності інтеграційних процесів, які ініціюють пошук нових освітніх інструментів, з метою вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів у галузі хореографічної освіти, зорієнтованої на розвиток творчого потенціалу в контексті формування фахових компетентностей студента. Досліджено проблему комплексного розвитку індивідуально-творчих та діяльнісно-творчих здібностей студентів-хореографів на заняттях з народно-сценічного танцю. Теорію і методiku в навчанні народно-сценічного танцю окреслено як два поєднані аспекти єдиного творчого процесу, покликані сформулювати в майбутнього вчителя танцю той набір фахових компетентностей та соціальних навичок, який забезпечить успішність його реалізації. Автором окреслено основні форми діяльності студента-хореографа у процесі вивчення теорії і методики народно-сценічного танцю, що за своїми специфічними ознаками характеризуються функціональністю та забезпечують реалізацію окремих функцій педагогічної діяльності, а також вирізняються інтегративністю. Розглянуто можливість орієнтації освітнього процесу на творчо-діяльнісний підхід як форму освітнього простору, де домінує навчально-творча діяльність. Визначено, що забезпечення комплексного розвитку індивідуально-творчих та діяльнісно-творчих здібностей студентів-хореографів передбачає цілісний розвиток хореографічних, творчих, педагогічних та інтелектуальних здібностей на тлі цілеспрямованої позитивної мотивації.*

*На переконання автора, за забезпечення комплексного розвитку індивідуально-творчих і діяльнісно-творчих здібностей студентів важливим завданням постає реалізація здібностей студента у творчій діяльності з метою формування виконавського, постановочного та педагогічного досвіду.*

*Автор робить висновок, що забезпечення комплексного розвитку індивідуально-творчих та діяльнісно-творчих здібностей студентів є запорукою ефективності формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю.*

**Ключові слова:** *майбутній вчитель хореографії, народно-сценічний танець, творчий потенціал, хореографічні здібності, творчі здібності, педагогічні здібності, інтелектуальні здібності, творчо-діяльнісний підхід.*

**Serhii KUTSENKO,**

*orcid.org/0000-0003-0574-786X*

*Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Associate Professor of the Department of Choreography and Art Culture*

*of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University*

*(Uman, Cherkasy region, Ukraine) kutsenko.udpu@gmail.com*

### COMPLEX DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL CREATIVE AND ACTIVITY-CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS-CHOREOGRAPHERS DURING FOLK AND STAGE DANCE CLASSES

*The article focuses on the fleeting nature of integration processes that initiate the search for new educational tools to improve the professional training of teachers-to-be in the field of choreographic education, focused on the development of creative potential in the context of the formation of professional competencies of students. The problem of complex development of individual creative and activity-creative abilities of students-choreographers during folk and stage dance classes was investigated. The theory and methodology in teaching folk and stage dance are designated as two combined aspects of a single creative process designed to form set of professional competencies and social skills that will ensure its successful implementation by intended choreographers.*

*The author defines the main forms of activity of a student-choreographer in the process of studying the theory and methodology of folk and stage dance, which are characterized by their specific features of functionality and provide the implementation of individual functions of teaching activities, as well as integration. The possibility of orientation of the educational process towards creative and active approach as a form of educational space where educational and creative activity dominates is considered. It is defined that maintenance of complex development of individual creative and activity-creative abilities of students-choreographers provides integral development of choreographic, creative, pedagogical and intellectual abilities on a background of purposeful positive motivation.*

*According to the author, providing the complex development of individual creative and activity-creative abilities of students, an important task is to realize the abilities of the student in creative activity in order to form the performing, staging and teaching experience.*

*The author concludes that providing the complex development of individual creative and activity-creative abilities of students is the key to the effectiveness of the formation of creative potential of choreography teacher by means of folk and stage dance.*

**Key words:** *choreography teacher-to-be, folk and stage dance, creative potential, choreographic abilities, creative abilities, pedagogical abilities, intellectual abilities, creatively active approach.*

**Постановка проблеми.** Сучасна динаміка розвитку та реформації вищої освіти України все частіше спонукає наукову спільноту до порушення проблем формування творчої особистості майбутнього педагога. Інтеграційні процеси у світовий освітній простір передбачають докорінні трансформації в педагогічній теорії та практиці. Такі метаморфози ініціюють пошук нових освітніх інструментів із метою вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів у галузі хореографічної освіти, зорієнтованої на розвиток творчого потенціалу в контексті формування фахових компетентностей.

**Аналіз досліджень.** Багато наукових праць, а саме Л. Андрощук, О. Бойко, О. Бикової, Т. Благової, О. Бурлі, І. Герц, І. Гутник, О. Мартиненко, Т. Медвідь, Г. Ніколаї, Т. Саєнко, О. Таранцевої, Н. Терешенко, П. Фриза, Т. Чурпіти й ін., переконливо настановлюють на думку, що парадигма підготовки вчителя хореографії знаходить своє відображення в контексті інноваційних процесів, спрямованих на виведення творчих можливостей студента з латентного стану. Варто зазначити, беручи до уваги означені дослідження, що все ж потребує глибинного аналізу проблема формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю в контексті набуття фахових компетентностей упродовж навчання в педагогічному закладі вищої освіти (далі – ЗВО).

**Мета статті** полягає в дослідженні проблеми комплексного розвитку індивідуально-творчих та діяльнісно-творчих здібностей студентів-хореографів на заняттях з народно-сценічного танцю.

**Виклад основного матеріалу.** У результаті тривалих наукових пошуків нами було виявлено структуру творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії (Куценко, 2015: 29), в основі якої лежать дві основні складові частини: індивідуально-творча та діяльнісно-творча. На нашу

думку, процес формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю можливий за умови забезпечення комплексного розвитку індивідуально-творчих і діяльнісно-творчих здібностей студентів. Система навчальних завдань у процесі аудиторних занять народно-сценічним танцем зосереджує основну увагу на інтерактивній взаємодії викладача і студента, на послідовному розвитку від репродуктивної діяльності до творчої, що позитивно впливає на формування нових здібностей і ефективно засвоєння змісту навчання. Творчий розвиток відбувається під впливом цілеспрямованої позитивної мотивації майбутніх учителів танцю в діяльності, яка керується і контролюється педагогом. Утім, зважаючи на прогресивність опанування фахових компетентностей, педагогічне керівництво стає все більш загальним, а діяльність студентів набуває пошуково-творчого характеру.

Організація освітнього процесу передбачає використання різноманітних форм роботи, які визначають зовнішній бік організації процесу навчання та взаємодії його учасників (Рудницька, 2002: 118), вибір яких зумовлюється пріоритетними завданнями освіти й умовами їх здійснення. Основні форми діяльності студента-хореографа у процесі вивчення теорії і методики народно-сценічного танцю мають бути такими, що за своїми специфічними ознаками характеризуватимуться функціональністю, що забезпечуватиме реалізацію окремих функцій педагогічної діяльності, а також вирізнятиметься інтегративністю. Відповідно до кількісного складу студентів і обраного підходу до здійснення освітнього процесу, форми роботи на заняттях народно-сценічного танцю можуть бути колективні, групові й індивідуальні.

Ефективність перебігу процесу формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії в контексті вивчення народно-сценічного

танцю передбачає використання спеціальних методів навчання і виховання. Метод як прийом, спосіб чи образ дії, спрямований на досягнення певної мети, засвоєння знань, формування умінь, навичок тощо (Гончаренко, 2003: 74).

На нашу думку, окрім репродуктивного методу, спрямованого на відтворення навчального матеріалу, дієвими методами для означеного процесу є проблемно-пошукові та виховні. Проблемно-пошукові методи активізують пізнавальну діяльність студентів, розвивають розумові здібності, стимулюють творчу діяльність, привчають до самостійності тощо. За ступенем проблемності їх можна розмістити так: частково-пошуковий; проблемного викладання; евристичної бесіди й ін. (Гончаренко, 2003: 77). В основі таких методів лежить проблемне навчання як спосіб організації пошукової діяльності, що починається з постановки запитань, розв'язання проблеми і проблемних завдань, закладених у проблемному викладі й поясненнях знань (Рудницька, 2002: 170). Такі методи гармонічно поєднуються з методами виховання. Методи виховання як сукупність способів взаємопов'язаної діяльності вихователів і вихованців, спрямовані на досягнення цілей виховання (Рудницька, 2002: 169). Серед методів виховання чільне місце посідають: методи формування свідомості, метод прикладу, методи стимулювання діяльності й поведінки студента. Методи формування свідомості характеризуються різнобічним впливом на свідомість особистості студентів, їхні почуття і волю з метою формування відповідних соціальних навичок (Soft skills). До групи методів формування свідомості належать: словесні методи (роз'яснення, бесіда й ін.); метод переконування (вплив на свідомість студентів із метою виховання норм поведінки). Метод прикладу виражається в орієнтації студентів на наслідування поведінки та дій педагога, одногрупників, видатних діячів тощо. Методи стимулювання діяльності й поведінки покликані виконувати функції регулювання, коригування і стимулювання поведінки та діяльності студентів. Їх застосування у процесі вивчення народно-сценічного танцю сприятиме успішному формуванню творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії.

Діяльність майбутнього вчителя хореографії є основним джерелом його творчості. Саме тому актуальною та далекоглядною для професійного становлення студента-хореографа як фахівця з високим рівнем творчого потенціалу стає орієнтація освітнього процесу на творчо-діяльнісний підхід до його професійної підготовки. Творчо-діяльнісний підхід – це форма освітнього про-

стору, у якому домінує навчально-творча діяльність. Результатом такої діяльності є новизна, оригінальність і неповторність. Творчо-діяльнісний підхід у підготовці студентів-хореографів до професійної діяльності передбачає зумовленість формування творчого потенціалу через творчий і діяльнісний аспекти педагогічного процесу (Куценко, 2014). Форми педагогічної діяльності, необхідні для формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії, включають в себе теоретичне та практичне навчання. Теорія і методика в навчанні народно-сценічного танцю – два поєднані аспекти єдиного творчого процесу, покликані сформувати в майбутнього вчителя танцю той набір фахових компетентностей, який забезпечить успішність його реалізації.

На сучасному етапі розвитку хореографічної освіти важливим завданням є підготовка висококваліфікованих кадрів, які мають відмінні технічно-методичні навички, високий рівень професійно зорієнтованої підготовки та можуть на достатньому рівні виконувати своє професійне призначення. Визначну роль у підготовці такого фахівця відіграє спеціально розроблена система тренування. Значне місце під час тренувань посідають вправи, які допомагають удосконалити рухову й образну активність танцівника. Важливе для механізму професіоналізації студента-хореографа, а також для процесу формування його творчого потенціалу застосування різних форм роботи. Невід'ємною формою освоєння програмового матеріалу студентом-хореографом є самостійна робота. Спрямованість самостійної роботи зорієнтована як на формування професійних знань і умінь, так і на розвиток організаторських, комунікативних і творчих якостей, необхідних для успішного професійного становлення студента та формування його творчого потенціалу. Організація самостійної роботи у процесі вивчення теорії і методики народно-сценічного танцю характеризується чіткою постановкою мети та завдань навчальної роботи, необхідним результатом і формою контролю набутих знань, умінь, професійних навичок. Головною метою самостійної роботи є активізація розумової та творчої діяльності студентів, формування потреби в безперервному самостійному розвитку та вдосконаленні необхідних для професійного становлення інтелектуальних і творчих здібностей.

Змістом самостійної роботи студента-хореографа є заздалегідь спроектовані та скеровані на досягнення основної мети завдання. Важливо також звернути увагу на проблеми, вирішення яких може сприяти збільшенню її ефективності.

Уважаємо, що чи не основною проблемою постає правильно організований процес контролю, який проводиться відповідно до вимог організації освітнього процесу. Варто зазначити, що самостійна діяльність повинна здійснюватися за систематичним графіком, із чіткими вимогами та регламентом, поєднувати правила та стимули.

Забезпечення комплексного розвитку індивідуально-творчих та діяльнісно-творчих здібностей студентів-хореографів передбачає цілісний розвиток хореографічних, творчих, педагогічних та інтелектуальних здібностей на тлі цілеспрямованої позитивної мотивації. Важливою групою здібностей для становлення педагога-хореографа є спеціальні хореографічні здібності, серед яких значне місце посідають анатомо-фізіологічні й акторські.

Передумовами розвитку спеціальних здібностей є певні специфічні задатки. На думку П. Сілкина, вони становлять своєрідний набір властивостей особистості, що розвиваються саме в хореографічній діяльності (постава, пропорційність будови тіла, граційність форми рук та ніг, виворітність, крок, підйом, гнучкість корпусу, стрибок, координація рухів, музикальність, відчуття ритму, апломб) (Сілкін, 2008). Такі задатки потребують прогресивного розвитку для успішного перетворення на потрібні здібності.

Важлива роль у процесі формування творчого потенціалу майбутнього вчителя танцю відводиться здібності студента передавати художній образ, змінювати алгоритм поведінки. І найкраще розвивати таку здібність разом із формуванням самосвідомості у студентському віці. Тому для педагога вищої школи важливим завданням є розвиток спеціальних хореографічних здібностей студента для подальшого професійного становлення. У такому разі доцільним буде використання спеціально розробленої системи вправ та завдань на заняттях хореографії, спрямованих на накопичення фахових компетентностей студента. Найкраще розвивати цю категорію здібностей у процесі виконання народно-сценічного екзерсису біля опори та посеред зали, а також у процесі вивчення танцювальних комбінацій і етюдів різних жанрів та національностей. Різноманітність хореографічної лексики та музичного матеріалу, манери й образності народного танцю якнайкраще впливатимуть на розвиток музикальності, координації опорно-рухового апарату, технічності, акторської майстерності, інтерпретації хореографічного тексту.

Відомо, що інтерпретація як індивідуальна форма трактування будь-чого притаманна всім

людям. Досліджуючи особистісні кореляції успішності інтерпретації хореографічного тексту, О. Семак наголошує, що ефективність залежить від особливостей спеціально-організованої діяльності (формувань вправ). Процес, у свою чергу, повинен відповідати «як віковим психологічним можливостям інтерпретатора, так і умовам та специфіці вимог, що виявляються необхідними для адекватної реконструкції та інтерпретації художнього змісту хореографічного сюжету» (Семак, 2002: 7). Результативність інтерпретаційної діяльності суб'єкта, на думку дослідниці, залежить від усталеної сукупності взаємопов'язаних загальних і спеціальних властивостей, які у своїй єдності утворюють основу успішності інтерпретації експресивної поведінки людини. До спеціальних властивостей належать розвиненість емоційної і когнітивної емпатії, імпресивність та імпульсивність особистості, а також сформованість особистісних характеристик – відкритості, впевненості в собі, самокерування, самосприйняття і самоприхильності (Семак, 2002: 17).

Необхідною умовою розвитку творчого потенціалу суспільства, рівня планування й організації творчої діяльності, її масовості, рівня підготовки творчих кадрів, на думку А. Шуміліна, є знання сутності та закономірностей творчості, формування і розвиток творчих здібностей людей (Шумілін, 1989: 7). Творчі здібності, синтезуючи властивості й особливості особистості, характеризують ступінь її відповідності вимогам певного виду творчої діяльності й обумовлюють рівень її результативності (Калашин, 2008: 11). Виправданою є думка каліфорнійського психолога Б. Трейсі про те, що творчі здібності не зникають ніколи, а лише чекають у прихованому вигляді своєї реалізації (Трейсі, 2008: 174). Розвиток творчих здібностей відбувається у процесі осмислення та втілення художнього образу, передачі емоцій глядачам на всіх етапах хореографічної діяльності. Творчі здібності виявляються в гармонійності створеної танцювальної композиції, творчій імпровізації, що характеризується новими способами мисленневих дій і операцій. Передумовою й основою для формування творчих здібностей вважається процес розвитку творчого мислення, творчої уяви та фантазії. Центральне місце у процесі формування творчого потенціалу, на думку дослідників-науковців, посідає розвиток творчого мислення.

Мислення органічно пов'язане із творчістю. У цьому нас переконують результати наукових досліджень О. Клепікова, І. Кучерявого. Мислення, на думку науковців, як діяльність є вищою



формою вияву творчого потенціалу. Учені наголошують на тому, що творчий потенціал особи є інструментом продуктивної діяльності, яка виявляється в мисленні (Клепиков, 1996: 39). Людина, володіючи здатністю мислити творчо, зіткнувшись із проблемною ситуацією, неодмінно зуміє віднайти такі варіанти дій, які компенсують її необізнаність із проблемою. Мислення являє собою активний процес відтворення об'єктивної дійсності в конкретних поняттях і висновках. Це визначення поширюється і на його різновид – творче мислення, як здатність вирішувати такі завдання, результатів і способів вирішення яких не було в колишньому досвіді. Разом із творчою уявою творче мислення є психологічною основою хореографічної творчості. Специфіка творчого мислення полягає в тому, що в танці воно роздвоюється під впливом психофізіологічних процесів, які відбуваються одночасно. Ці процеси йдуть за лінією образу танцю та за лінією життя самого танцюриста (Роговик, 2007: 97).

Якщо у процесі творчості танцівник буде починати з осмислення кожного руху танцю загалом, образи, які він створює, стануть життєво достовірними, пластичними, музично виразними, багатограними. Процес дослідження творчого мислення майбутнього вчителя хореографії передбачає виділення сукупності його індивідуальних особливостей, від яких залежить ступінь опанування нових знань і здатність їх творчо застосувати у практичній діяльності. Мислення у процесі вивчення народно-сценічного танцю набуває більш активного, самостійного, творчого характеру. Фахова підготовка студента-хореографа вищого педагогічного навчального закладу досить складна, вона передбачає творчо-виконавський, творчо-постановчий та педагогічно-творчий компоненти. Під час професійного навчання в майбутнього вчителя хореографії формуються особливі процеси, які змістовно збагачуються на шляху розв'язання все більш важких завдань, що визначаються творчою спрямованістю продуктивної мисленнєвої діяльності студента.

Не менш важливий психічний процес, який дозволяє змінювати навколишній світ і самого себе, здійснювати відкриття і створювати нові витвори хореографічного мистецтва, – творча уява. Уява як процес створення образів таких предметів і явищ, які ніколи не сприймалися людиною раніше (Крутецький, 1986: 154), дуже важлива для ефективності формування творчого потенціалу майбутнього педагога-хореографа, і її необхідно розвивати. Образи, які виникають на тлі уяви, що відтворює, уже існують і втілені.

Творча уява – авторське створення нових художніх образів. Творча уява є важливою складовою частиною процесу формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю. За допомогою творчої уяви майбутній педагог під час вивчення народної танцювальної культури здатний створювати нові образи шляхом перетворення попереднього досвіду. Адже перш ніж створити мистецький твір, ухвалити важливе для себе рішення, хореограф завжди спочатку його уявляє. Саме завдяки тому, що ще до того, як майбутній митець почне щось робити, він здатний в уяві побачити кінцевий результат, уявивши майбутнє, він може підготуватися до нього. Отже, уява здатна на все: від участі у творчому процесі – до створення фантазій (Клименко, 2006: 353).

Особливою формою уяви є фантазія – найбільш виражений прояв творчої уяви, якому вона завжди притаманна, але за домінування створює не просто нові, а здавалося б, неправдоподібні, парадоксальні образи і поняття (Риндак, 2001: 75). Фантазія покликана робити явним те, чого у принципі бути не може. Наявність здібності у студентів-хореографів до творчої фантазії дає змогу створювати неіснуюче, знаходити фантастичні форми й образи для існуючого змісту. Народно-сценічний танець має великі можливості для реалізації поставленого завдання. Зазначимо, що загальний рівень творчих здібностей можна визначити на основі досліджень розвитку певних процесів, ураховуючи такі критерії, як: готовність до виконання творчого завдання; здатність до інтерпретації художнього образу; емоційна виразність; творча ініціатива, самостійність; здатність до імпровізації; творче комбінування образів та рухів.

Оскільки нашим головним завданням є формування компетентного педагога-хореографа, який матиме високий рівень творчого потенціалу, то чільне місце в його становленні належить педагогічним здібностям. Педагогічні здібності як узагальнена сукупність індивідуально-психологічних особливостей і професійно значущих якостей учителя забезпечують досягнення високих результатів у педагогічній діяльності (Риндак, 1997: 57). В основі педагогічних здібностей провідними складовими частинами є: педагогічний такт, спостережливість, повага та педагогічна вимогливість до учнів, вираженість потреби в передачі знань, наявність організаторських і артистичних здібностей тощо. І в кінцевому підсумку, очевидно, формування творчого потенціалу студента-хореографа сягатиме якісно нового

рівня. Для досягнення бажаного результату доцільним буде: використання творчих завдань на основі рольової та дидактичної гри, спрямованих на прояв основних якостей, які безпосередньо стосуються системи педагогічних здібностей педагога; створення проблемних ситуацій для їх подальшого врегулювання та вирішення; експериментальне проведення уроків під пильним спостереженням та керівництвом педагога.

Успішним показником педагогічної діяльності, що дозволяє розкрити індивідуальність майбутнього вчителя, є його інтелектуальні здібності, які дають змогу готувати студента як до творчої діяльності, так і до професійного становлення. Адже інтелектуальні здібності посилюють професійні вміння фахівця, спонукають до ухвалення правильного рішення, зумовлюють ефективність творчості тощо. Інтелект є сукупністю, цілісністю пізнавальних процесів, яка забезпечує складну пристосувальну діяльність, що включає в себе набуті знання, досвід і здібності до їх подальшого накопичення та використання в розумовій діяльності (Дружинін, 2003: 17). На нашу думку, у процесі формування творчого потенціалу студентів на заняттях з народно-сценічного танцю актуальні завдання, що істотно впливають на інтелектуальну сферу, а саме: дослідницького, порівняльного, узагальнювального та наукового характеру. Завдяки самостійним науковим і творчим пошукам під керівництвом педагога ініціюються ситуації, що стимулюють студента до мобілізації інтелектуальних зусиль, пошуку нової інформації, здатності до аналітичної регуляції інтелектуальної діяльності. Народно-сценічний танець як навчальна дисципліна та вид хореографічного мистецтва володіє широким спектром цікавої й актуальної проблематики для наукового дослід-

ження. Це філософські аспекти, психолого-педагогічні, теоретико-методологічні й ін.

Варто відзначити, що, забезпечуючи комплексний розвиток індивідуально-творчих і діяльно-творчих здібностей студентів, важливим завданням постає реалізація здібностей студента у творчій діяльності з метою формування виконавського, постановочного та педагогічного досвіду. В основі виконавського досвіду лежить технічна майстерність танцівника, здатність до артистизму, передачі манери, характеру певного твору, створення та реалізації художнього образу у виконавському процесі. Постановочний досвід характеризується здатністю до підбору хореографічної лексики, її логічного поєднання, синтезування та синхронізації з музичним супроводом, а також сценічної інтерпретації у процесі обробки фольклорного матеріалу. Педагогічний творчий досвід передбачає здатність майбутнього педагога-хореографа до здійснення педагогічного процесу, а саме навчання та виховання учнівської молоді на творчому рівні.

**Висновки.** Отже, підсумовуючи викладене вище, можемо стверджувати, що забезпечення комплексного розвитку індивідуально-творчих та діяльно-творчих здібностей є запорукою ефективності формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю, що передбачає цілісний і органічний розвиток хореографічних, творчих, педагогічних та інтелектуальних здібностей. Істотно впливає на успішність вирішення ключової проблеми нашого дослідження орієнтація освітнього процесу на творчо-діяльнісний підхід у контексті фахової підготовки студентів-хореографів, який зумовлює формування творчого потенціалу через творчий і діяльнісний аспекти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дружинин В. Психология эмоций, чувств, воли. Москва : Сфера, 2003. 96 с.
2. Калошин В. Развитие творчости в учнів. Київ : ТОВ «Видавнича група «Основа», 2008. 111 с.
3. Клепиков О., Кучерявий І. Основи творчости особи. Київ : Вища школа, 1996. 295 с.
4. Клименко В. Психология творчости. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 480 с.
5. Куценко С. Творчо-діяльнісний підхід до навчання у процесі формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2014. Вип. 3. С. 149–154.
6. Куценко С. Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2015. 315 с.
7. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі / С. Гончаренко та ін. Київ : Вища школа, 2003. 323 с.
8. Рындак В. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя : монография. Москва : Педагогический вестник, 1997. 244 с.
9. Рындак В. Творчество : краткий педагогический словарь. Оренбург : Издательский центр ОГАУ, 2001. 108 с.
10. Роговик Л. Психология танцю. Київ : Главник, 2007. 304 с.
11. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Київ : 2002. 270 с.
12. Силкин П. Педагогическая диагностика детей для обучения искусству танца (на примере Академии Русского балета имени А. Я. Вагановой) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2008. 22 с.

13. Семак О. Особистісні кореляції успішності інтерпретації хореографічного тексту : автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Київ, 2002. 21 с.
14. Трейси Б., Шеелен Ф. Личность лидера. Пер. с англ. Е. Гендель. Минск : Попурри, 2008. 228 с.
15. Шумилин А. Проблемы теории творчества. Москва : Высшая школа, 1989. 143 с.

#### REFERENCES

1. Druzhynyn V. E. Psykholohyiaemotsyi, chuvstv, voly [Psychology of emotions, feelings, will]. M. : Sfera 2003. 96 p. [in Russian].
2. Kaloshyn V. F. Rozvytoktvorchosti v uchniv [Creativity development in students]. K. : TOV "Vydavnycha Hrupa "Osnova"" 2008. 111 p. [in Ukrainian].
3. Klepikov O. I. & Kucheriavyi I. T. Osnovy tvorchosti osoby [Fundamentals of personal creativity]. K. : Vyscha shkola, 1996. 295 p. [in Ukrainian].
4. Klymenko V. V. Psykholohiia tvorchosti [Psychology of creativity]. K. : Tsentr navchalnoi literatury, 2006. 480 p. [in Ukrainian].
5. Kutsenko S. V. Tvorchodiiialnisnyi pidkhid do navchannia v protsesi formuvannia tvorchoho potentsialu maibutnoho vchytelia khoreohrafi [Creative and activity-based approach to teaching in the course of developing future choreography teacher's creative potential]. *Scientific papers of Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical sciences*. Berdiansk : BSPU, 2014. Vol. 3. pp. 149–154. [in Ukrainian].
6. Kutsenko S. V. Formuvannia tvorchoho potentsialu maibutnoho vchytelia khoreohrafi zasobamy narodnostsenidchnoho tantsiu [Formation of the creative potential of the future choreography teacher by means of folk dance]. *Candidate's thesis*. Uman : Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 2015. 315 p. [in Ukrainian].
7. Metodyka navchannia i naukovykh doslidzhen u vyshchii shkoli [Method softeaching and researchers in higher education] / S. U. Honcharenko ta in. K. : Vyscha shkola, 2003. 323 p. [in Ukrainian].
8. Ryindak V. H. Nepreryivnoe obrazovanye y razvytye tvorcheskoho potentsyala uchytelia : monohrafiya [Continuing education and development of creative potential of the teacher : monograph]. M. : Pedahohycheskyi vestnyk, 1997. 244 p. [in Russian].
9. Ryndak V. H. Tvorchestvo : kratkii pedagogicheskii slovar [Creativity : a short pedagogical dictionary]. Orenburg : Izdatelskii tsentr OGAU, 2001. 108 p. [in Russian].
10. Rohovyk L. Psykholohiia tantsiu [Psychology of dance]. K. : Hlavnyk, 2007. 304 p. [in Ukrainian].
11. Rudnytska O. P. Pedahohika: zahalna ta mystetska : navchalnyi posibnyk [Pedagogy: general and art : textbook]. K. : 2002. 270 p. [in Ukrainian].
12. Silkin P. A. Pedagogicheskaya diagnostika detei dlya obucheniya iskusstvu tantsa (na primere Akademii Russkogo baleta imeni A. Ya. Vaganovoi) [Pedagogical diagnostics of children for teaching the art of dance (on the example of the A. Ya. Vaganova Academy of Russian Ballet)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Sankt-Peterburg, 2008. 22 p. [in Russian].
13. Semak O. O. Osobystisni koreliatsii uspishnosti interpretatsii khoreohrafichnogo tekstu [Personal correlates of successful interpretation of the choreographical text] *Extended abstract of candidate's thesis*. K., 2002. 21 p. [in Ukrainian].
14. Treisy B. & Sheelen F. Lychnost lydera [Leader personality] / per. S anhl. E. H. Hendel. Mynsk : "Popurri", 2008. 228 p. [in Ukrainian].
15. Shumilin A. T. Problemy teorii tvorchestva [Problems of the theory of creativity]. M. : Vysshaia shkola., 1989. 143 p. [in Russian].

УДК 378.01

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209564>

**Лариса ЛАЗАРЕНКО,**  
 orcid.org/0000-0002-5145-514X  
 кандидат педагогічних наук, доцент,  
 завідувач кафедри іноземних мов  
 ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»  
 (Маріуполь, Донецька область, Україна) [lazarenkolarisapstu@gmail.com](mailto:lazarenkolarisapstu@gmail.com)

## НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ІНШОМОВНИХ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ

Навчання читання фахових іноземних текстів як складова частина навчання професійно спрямованої іноземної мови в закладі вищої освіти є важливим компонентом через його нескладність, доступність, відносну відсутність психологічного бар'єра щодо іноземної мови. Автором визначено поняття читання фахових текстів як навчання особливостей лексики, граматики та стилістики фахових іноземних текстів іноземною мовою, що приводить до розуміння тексту під час його читання: поверхневого, середнього чи глибокого. Навчання читання автентичних і актуальних фахових матеріалів сприяє підвищенню мотивації студентів-економістів як до вивчення фахової іноземної мови, так і до навчання загалом, що було засвідчено експериментом, проведеним автором. У статті виділені базові принципи навчання фахового читання студентів-економістів: системність, систематичність, системний контроль, інформативність і актуальність підібраного матеріалу, принцип зворотного зв'язку й індивідуального підходу. У статті підкреслено необхідність індивідуального підходу до навчання, зважаючи на те, що вхідний рівень знань студентів має бути не нижче B1, проте в реальності дана тенденція може не бути дотримана. Автором визначено базові етапи навчання фахового читання, які включають таке: введення та закріплення лексичних і граматичних одиниць, представлення студентам тексту, виконання перед- та післятекстових вправ, контроль і обов'язково зворотний зв'язок. Проведений автором експеримент із 73 студентами Приазовського державного технічного університету протягом 2017–2019 навчальних років показав високу ефективність навчання читання фахових текстів англійською мовою та позитивний вплив на мотивацію студентів до навчання. Так, якщо наприкінці вивчення загального курсу фахової англійської економічної мови з акцентом на навчання читання оцінку «5» отримали 29%, оцінку «4» – 67%, оцінку «3» – 4% з респондентів, відповідно 68% респондентів заявили про високу мотивацію до навчання та зацікавленість у предметі, коли 32% заявили про середню, і жоден студент не зазначив низьку мотивацію, на відміну від початкового вступного опитування. Це свідчить про високу ефективність методу навчання читання фахових іноземних текстів щодо впливу на зацікавленість та мотивацію студентів.

**Ключові слова:** читання фахових текстів, студенти-економісти, мотивація, фахова іноземна мова.

**Larysa LAZARENKO,**  
 orcid.org/0000-0002-5145-514X  
 Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
 Head of Foreign Languages Department  
 of State Higher Education Institution "Pryazovskyi State Technical University"  
 (Mariupol, Donetsk region, Ukraine) [lazarenkolarisapstu@gmail.com](mailto:lazarenkolarisapstu@gmail.com)

## TEACHING ECONOMICS STUDENTS READING PROFESSIONAL TEXTS AS A FACTOR OF INCREASING LEARNING MOTIVATION

Teaching reading professional foreign-language (presumably English) texts as a component of teaching professional language (foreign language for specific purposes) in the University is an important component due to its simplicity, availability and relative low psychological language barrier. The author has defined the notion of the professional texts reading teaching as that one embracing peculiarities of vocabulary, grammar and style of the foreign language professional texts. This knowledge stipulates for understanding the professional texts, which may be classified as the superficial, medium or deep understanding. Teaching reading the authentic and up-to-date professional texts increases economics students' motives for both learning the professional foreign language and learning at all, as an experiment has evidenced. The article distinguishes the basic principles of learning of the economics students: system learning, systematic pattern of learning, informativeness and topicality of the reading materials, feedback principle and an individual approach principles. The article dwells on the necessity of an individual approach to learning, considering that the initial level of the students' knowledge should be B1, though, in reality this doesn't always occur. The author defines basic stages of

*teaching the professional reading, which include the following: introduction and control of the vocabulary and grammar unites, presenting the text to the students, doing the pre- and post-text exercises, control and feedback. The conducted by the author experiment with 73 students of Pryazovskyi State Technical University, during 2017–2019, showed high efficiency of teaching reading professional English texts and positive effect exerted on the students learning motives. So in the end of studying the professional English course, emphasizing the reading, 29% received the excellent mark, 67% – good mark and 4% – the satisfactory one, respectively, 68% of the respondents claimed about their high motives for learning and interest in subject, and 32% – about the average level. None of the respondents claimed about lack of motivation. This evidences about high efficiency of the method, including teaching reading professional economics texts, and high effect onto the interest and motives of the students.*

**Key words:** reading professional texts, economics students, motives, professional foreign language.

**Постановка проблеми.** Вимоги до володіння іноземною мовою фахової спрямованості випускниками закладів вищої освіти зумовлюють необхідність навчання читання фахових текстів з урахуванням лексичних і граматично-стилістичних особливостей фаху. Робота з фаховими іншомовними (здебільшого англomовними) текстами також сприяє підвищенню загальної мотивації до навчання, оскільки таке навчання є безпосередньо мотивованим. Взаємодія з колегами з-за кордону й участь в інтернаціональних проєктах є сильним мотивуючим чинником. Коректний підбір текстів фахової спрямованості з урахуванням методичних та індивідуальних особливостей має сприяти підвищенню мотивації студентів до вивчення власне фахової іноземної мови, а також загальної мотивації до навчання. Спираючись на світовий педагогічний досвід, дослідження, а також на власний досвід автора викладання фахової іноземної мови студентам-нефілологам, було обрано таку тему дослідження: *Навчання читання іншомовних фахових текстів студентів-економістів як фактор підвищення мотивації до навчання.*

**Аналіз досліджень.** Питання навчання фахової іноземної мови як основний напрям навчання іноземної мови в закладах вищої освіти вивчали багато українських науковців. Автором зокрема було проведено аналіз вітчизняної педагогічної та методичної літератури, зважаючи на актуальність даного питання та проєвропейський курс саме власної держави. З огляду на це не були проаналізовані російські чи білоруські джерела, загальний курс системи вищої освіти яких не акцентує вивчення іноземної мови як пріоритетний напрям.

Загалом питання навчання читання фахових текстів студентів нефілологічних спеціальностей вивчали С. М. Мусійчук (Мусійчук, 2014), О. О. Механікова (Механікова, 2011), І. В. Коваль (Коваль, 2005). Підкреслено важливість навчання опрацювання іншомовних фахових текстів для підвищення мотивації до навчання через наочність та ділову ігру (Мусійчук, 2014: 115–116). Зауважено, що індивідуальні психологічні особливості студентів є важливим чинником під час

навчання читання фахових текстів (Механікова, 2011: 372). І. В. Коваль узагалі наголошує на необхідності підвищення мотивації до навчання іноземних мов як запоруки успішного навчання (Коваль, 2005: 69). Різні автори досліджували окремі аспекти навчання фахового іншомовного читання студентів різних спеціальностей: О. А. Гришина досліджувала навчання читання текстів студентів-інженерів і наголошує на важливості розуміння студентами-інженерами креслень та схем, які створюються за світовими критеріями, відмінними від українських (Гришина, 2015: 47–48); Л. М. Конопляник під час дослідження навчання фахової іноземної мови студентів-фізиків зауважує необхідність навчання студентів специфічного фізичного вокабуляру, а також деяких особливостей написання та читання математичних та фізичних формул іноземною мовою (Конопляник, 2013: 122). О. С. Малюга, досліджуючи навчання читання текстів студентів-аграріїв, підкреслює важливість коректного перекладу назв рослинних культур, а також, аналізуючи ефективність такого навчання, зауважує, що більшість спілкування із закордонними партнерами відбувається в українських аграріїв у письмовій формі, тому навчання читання та письма є пріоритетними напрямками навчання (Малюга, 2007). Л. В. Лимар і К. О. Моруга, Ю. О. Семенчук та І. І. Шостак досліджували особливості навчання читання фахових текстів студентів-економістів і загалом погоджуються, що навчання читання англomовних текстів з економіки (наукові статті, огляди, звіти) є необхідною умовою для постійного професійного розвитку фахівця як необхідний компонент, через постійне оновлення наявних джерел і застарілість українських підручників (Лимар, 2015: 289). Ю. О. Семенчук наголошує на важливості підбору актуальних текстів для навчання студентів-економістів (Семенчук, 2011: 96). І. І. Шостак розглядає питання з погляду формування у студентів-економістів фахової лексичної компетентності, надає даному питанню особливої актуальності (Шостак, 2015). Проведений аналіз літератури показав, що питання навчання студентів

фахового читання, зокрема студентів-економістів, є надзвичайно важливим, а також виявив необхідність пошуку нових, більш ефективних методів навчання й організації пізнавальної діяльності останніх.

**Мета статті** – на підставі проведеного аналізу літературних джерел та власного досвіду автора визначити поняття «навчання читання іншомовних фахових текстів», показати основні методичні компоненти організації такого навчання, визначити індивідуальні особливості навчання, спираючись на власні експериментальні дані, визначити оптимальні стратегії навчання читання, спрямовані на підвищення мотивації студентів до навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Завдяки проведеному аналізу літератури та власному досвіду автора було визначено поняття «навчання читання фахових іншомовних текстів» як «навчання розуміння іншомовних фахових текстів шляхом вивчення студентами особливостей фахової лексики, граматики та стилістики». У межах поняття «розуміння тексту» можна виділити такі підетапи: поверхнєве розуміння прочитаного (читач розуміє сенс написаного, про що це, але не орієнтується в деталях), загальне розуміння прочитаного (читач може переповісти сенс прочитаного, досить чітко визначає основні тези та поняття прочитаного, проте деякі моменти, найчастіше досить важливі, не може відтворити) та глибоке, докорінне розуміння прочитаного (читач повністю розуміє сенс прочитаного, відтворює абсолютно всі деталі, розуміє прихований сенс, думку автора тощо).

Уміння та навички читання фахових текстів безпосередньо спираються на вміння та навички читання текстів загального спрямування, отже, навчання фахової іноземної мови має базуватись на попередньому рівні володіння іноземною мовою не нижче B1 (загальноприйняті критерії за стандартами Міністерства освіти і науки України). На жаль, недосконалість української системи освіти часто не гарантує навіть рівень A2 випускникам, отже, першокурсникам. За власним досвідом автора, студенти перших курсів інколи не опанували іноземну мову навіть на рівні A1, тобто дуже погано читають та не знають основні граматичні поняття та лексичні одиниці. Проте дані студенти, згідно із програмою та навчальним планом, усе одно вивчають іноземну мову фахового спрямування. На думку автора, у даному разі викладач має застосовувати індивідуальний підхід, виходячи з «доступних ресурсів», а не загальних вимог, тобто навчання фахової іноземної мови має бути інтегроване з навчанням основних

понять англійської мови, фахові ж тексти мають бути адаптовані згідно з рівнем студента.

Основними принципами навчання читання фахових текстів іноземною мовою є: послідовність, доступність, посиленість, системність та систематичність, принцип систематичного контролю та принцип індивідуального підходу. Базовими формами навчання є фронтальне навчання, групове навчання (навчання в малих групах) та індивідуальна робота, включаючи індивідуальну самостійну роботу студента.

З метою підвищення мотивації студентів до навчання необхідно дотримуватися принципів інформативності й актуальності навчального матеріалу. Тексти для читання мають бути практично спрямовані. Читання як вид навчальної діяльності під час вивчення іноземної мови є одним із найпростіших видів, тому що в даному разі усунуто психологічний бар'єр, страх бути незрозумілим, відсутні внутрішні механізми блокування мовної діяльності. Автор вважає, що читання одним із методів, який варто активно практикувати під час навчання студентів із низьким рівнем знань іноземної мови, через його нескладність та доступність (робота зі словником є менш важким видом навчальної роботи, ніж робота з аудіозаписами чи робота в парах для складання діалогів).

Навчання читання фахових текстів поділяється на такі стадії:

- введення та закріплення базової лексики з кожного змістовного тематичного блока. Важливо, щоби студенти спочатку опанували лексику і тільки потім опрацьовували надані тексти;
- введення та закріплення базових граматичних категорій, які вживаються у фахових текстах (часові форми Perfect, Passive Voice, Perfect Modals, Inversion);
- ознайомлення студентів зі структурою наданого типу іншомовного тексту (структура звіту, таблиць, статей, базові елементи наукового дослідження тощо). Ознайомлення студентів з особливостями кожного типу тексту, які можуть містити важливу інформацію (оформлення таблиць, змістовні частини статті);
- презентація студентам тексту для читання, можливо, із предтекстовими й обов'язково з післятекстовими завданнями;
- обговорення прочитаного, обов'язковий зворотний зв'язок. Виконання вправ, відповідно до рівня складності тексту: тестові відповіді на запитання, пояснення лексики, виправлення помилок, визначення назв абзаців, підстановки пропущених частин тексту, структурування тексту по порядку

(перемішані абзаци), визначення головної думки тексту, підбиття підсумків прочитаного.

Робота з іншомовними текстами економічного спрямування дозволяє знайомити студентів з останніми тенденціями в економіці, а також опрацювання автентичних статей дає можливість першими знайомитись з аналітикою, яка іноді є відмінною від українських джерел. Для визначення рівня мотивації студентів до вивчення фахової англійської мови автором було проведено експеримент. Участь в експерименті була добровільною, з отриманням усної згоди студентів. Так, на початку 2017–2019 навчальних років було опитано 73 студенти Приазовського державного технічного університету, яким було запропоновано визначити мотивацію до вивчення англійською мови як «високу», «середню» та «невизначену» (авторка навмисно не вживала поняття «низька»). Отже, 65% заявили про високу мотивацію до навчання, 31% – про середню, 4% не визначились. Проте ці дані цікаво було порівняти з результатами вступного тестування рівня знань англійської мови, який засвідчив, що 15% мають рівень знань B1, 54% – A2, 31% знають іноземну мову на рівні А0 – А1. Незбіг заявленої високої мотивації з отриманими результатами попереднього навчання, на думку автора, може свідчити про бажання студентів «показати себе якнайкраще», не соромитись перед іншими. Протягом курсу вивчення фахової іноземної мови студенти отримували різні завдання, проте основний акцент викладачем було зроблено на навчання фахового читання, наданні студентам фахових економічних текстів, уривків із довідників, аналітичних статей. Наприкінці вивчення курсу автором було визначено загальний рівень знань англійської мови, результати такі: 24% – рівень B1, 72% – рівень A2 – B1, 4% – чіткий рівень А1. Окрім цього, автором було проведено тестування

опанування компонента «фахове читання з економіки», яке за 5-бальною шкалою оцінювання надало такі результати: оцінку «5» отримали 29%, оцінку «4» – 67%, оцінку «3» – 4%. Також автором було повторно проведено опитування щодо самостійного визначення студентами рівня мотивації до навчання, яке показало, що 68% мають, за їхніми словами, високу мотивацію, 32% – середню. Жоден з опитаних студентів не заявив про невизначеність щодо мотивації. На думку автора, останні дані показали справжню динаміку розвитку мотивації до навчання, залежну від успішності вивчення дисципліни. Підвищення успішності студентів безпосередньо пов'язане з підвищенням мотивації до навчання, ці дві категорії взаємопов'язані. Отже, вивчення фахових текстів, навчання фахового читання сприяє підвищенню мотивації до навчання загалом і успішності з дисципліни зокрема.

**Висновки.** Читання фахових іншомовних текстів сприяє підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови, проте ознайомлення з новітньою інформацією з автентичних джерел також сприяє загальному розвитку студента та підвищенню мотивації до навчання загалом. Навчання студентів-економістів читання фахових текстів має базуватись на їх попередньому опануванні іноземної мови на рівні не нижче B1, проте навіть за нижчого рівня знання іноземної мови студенти все одно мають навчатися фаховому читанню, тільки з адаптованими текстами. Навчання читання ґрунтується на принципах системності, систематичності, актуальності й інформативності, принципі систематичного контролю й індивідуального підходу. Навчання читання фахових текстів охоплює багато етапів, які включають роботу з лексикою, граматику та стилістичними особливостями, презентацію текстів та контроль виконання завдань, а також постійний зворотний зв'язок.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гришина О. А. Аналіз фахових наукових текстів для читання англійською мовою майбутніми інженерами. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Серія «Педагогічні та історичні науки». 2015. Вип. 126. С. 46–52. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped\\_2015\\_126\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2015_126_8).
2. Коваль І. В. Підвищення навчальної мотивації при вивченні іноземної мови у ВНЗ. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ, 2005. № 7. С. 66–73.
3. Конопляник Л. М. Комунікативно-когнітивний підхід до навчання іноземної мови професійного спрямування студентів-фізиків. *Вісник Черкаського університету* : збірник наукових праць. Черкаси : Вид. відділ ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2013. Вип. 13 (266). С. 117–124.
4. Лимар Л. В., Моруга К. О. Психологічні особливості формування мотиваційного компонента психологічної готовності вивчення фахової іноземної мови студентами економічних спеціальностей. *Актуальні проблеми психології*. Київ. 2015. № 10. Вип. 27. С. 288–295.
5. Малюга О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англійських текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007, 36 с.
6. Механікова О. О. Психологічна сутність навчання читання студентів немовних спеціальностей професійно орієнтованих текстів англійською мовою. *Банківська система України в умовах глобалізації фінансових ринків* :

матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції, 20–21 жовтня 2011 р. Черкаси : видавець Чабаненко Ю. А., 2011. С. 372.

7. Мусійчук С. М. Розвиток навичок професійно орієнтованого читання на заняттях з іноземної мови у немовних ВНЗ. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2014. С. 114–117.

8. Семенчук Ю. О. Критерії відбору фахових текстів для навчання студентів-економістів професійно спрямованої англійської мови. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2011. № 55. С. 94–97.

9. Шостак І. І. Формування у майбутніх фінансистів англійської лексичної компетенції у процесі читання професійно орієнтованих текстів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2015, 261 с.

#### REFERENCES

1. Hryshyna O. A. Analiz fakhovykh naukovykh tekstiv dlia chytannia anhliiskoiu movoiu maibutnimy inzheneramy [Analysis of professional scientific texts used for teaching reading future engineers]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova* [Scientific Proceedings of National pedagogical university after MP Dragomanov], 2015, Vol. 126, pp. 46–52. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped\\_2015\\_126\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2015_126_8) [In Ukrainian].

2. Koval I. V. Pidvyshchennia navchalnoi motyvatsii pry vyvchenni inozemnoi movy u VNZ [Improving learning motives while teaching foreign languages in University]. *Problemy zahal'n. ta ped. psykholohii* [Problems of common and pedagogical psychology], Kyiv, 2005, 7: pp. 66–73 [In Ukrainian].

3. Konoplianyk Lesia Mykolaivna. Komunikatyvno-kohnityvnyi pidkhid do navchannia inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia studentiv-fyzykiv [Communication-cognition approach to teaching foreign language for professional purposes to physical students]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu : zb. nauk. prats. Cherkasy* [Bulletin of Cherkassy university : proceedings] B. Khmelnytskoho, 2013. Vyp. 13. (266), pp. 117–124 [In Ukrainian].

4. Lymar L. V.; Moruha K. O. Psykholohichni osoblyvosti formuvannia motyvatsiinoho komponenta psykholohichnoi hotovnosti vyvchennia fakhovoi inozemnoi movy studentamy ekonomichnykh spetsialnostei [Psychological peculiarities of motive formation of psychological readiness for learning professional foreign language by economical students]. *Aktualni problemy psykholohii* [Actual problems of psychology], Kyiv, 2015, 10, Vol. 27: pp. 288–295 [In Ukrainian].

5. Maliuha O. S. Navchannia profesiino oriientovanoho chytannia naukovykh anhlomovnykh tekstiv studentiv-mahistriv ahrarnykh spetsialnostei [Teaching professional reading in English to masters in agriculture]. PhD Thesis : 13.00.02. Kyiv, 2007, 36 p. [In Ukrainian].

6. Mekhanikova Olena Oleksandrivna. Psykholohichna sutnist navchannia chytannia studentiv nemovnykh spetsialnostei profesiino oriientovanykh tekstiv anhliiskoiu movoiu [Psychological principle of teaching English professional reading to the non-linguistical students]. Cherkasy. Chabanenko YuA, 2011. P. 372 [In Ukrainian].

7. Musiichuk C. M. Rozvytok navychok profesiino oriientovanoho chytannia na zaniattiakh z inozemnoi movy u nemovnykh VNZ [Development of the professional reading skills at the foreign language classes in non-linguistical universities]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu* [Bulletin of Vinnytsia politechnical institute]. Vinnytsia, 2014, pp. 114–117 [In Ukrainian].

8. Semenchuk Yu. O. Kryterii vidboru fakhovykh tekstiv dlia navchannia studentiv-ekonomistiv profesiino spriamovanoi anhliiskoi movy [Criteria of the professional texts choice, used for teaching economical students professional English]. *VISNYK Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka* [Bulletin of Zhytomyr state university after Ivan Franko], Zhytomyr, 2011, (55): pp. 94–97 [In Ukrainian].

9. Shostak I. I. Formuvannia u maibutnikh finansystiv anhlomovnoi leksychnoi kompetentsii u protsesi chytannia profesiino oriientovanykh tekstiv [Formation of English language competence in future financial workers by means of reading professional texts] : PhD thesis : 13.00.02. Odessa, 2015, 261 p. [In Ukrainian].



**Irina LEVYTSKA,**

*orcid.org/0000-0002-3566-2632*

*Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Senior Lecturer of the Department of Music and Instrumental Training  
of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky  
(Odesa, Ukraine) nimh@ukr.net*

**Olena NOVSKA,**

*orcid.org/0000-0002-1396-4381*

*Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Senior Lecturer of the Department of Music and Instrumental Training  
of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky  
(Odesa, Ukraine) novskayae777@gmail.com*

## **METHODOLOGICAL ASPECTS OF PIANO TRAINING OF FUTURE MUSICAL ART TEACHERS**

*The article is dedicated to the theoretical foundation of methodological aspects of piano training of future musical art teachers. The expediency of the chosen issues is represented precisely in the aspect of the specifics of training future teachers of music art. Educational technologies, which are related to the pedagogical orientation of training future music teachers in the classroom of the main musical instrument (piano) are being updated.*

*Emphasis is placed on the variety of methodological tools, both general pedagogical, as well as those whose content is determined by the specifics of the process of learning to play a musical instrument. Attitudes of music teachers on classification of piano training methods are disclosed. On these grounds the assumption is made that all the considered methods are universal and can have a complex emotional and intellectual impact on students, in particular they help in solving the main pedagogical tasks while working on a piece of music.*

*The authors single out the leading methods of piano training of future musical art teachers: illustrative and explanatory methods; problem-solving and creative methods; methods of stimulation, pedagogical control and evaluation. The meaning and expediency of their usage in educational process of future musical art teachers is justified. The attention is centered on the usage of methods, which stimulate the skills' development of higher education seekers in the process of teaching playing the piano, such as: encouragement, reflective analysis, dialogue and projection method.*

*It is emphasized that the projection method allows for the analysis and generalization of a significant amount of information about a particular composition, the search of interesting facts, implications, artistic and figurative concepts, the defining of one's own unique vision. The conclusion is made that the leading characteristics of methods of piano training of future musical art teachers are: diversity and variability; adequate attitude to individual and typological features of higher education seekers; balance of methods among themselves; flexibility and mobility in usage.*

**Key words:** *piano, piano training, methods of piano training, future musical art teachers, reflection, projection.*

**Ірина ЛЕВИЦЬКА,**

*orcid.org/0000-0002-3566-2632*

*кандидат педагогічних наук,*

*старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки*

*Південноукраїнського національного педагогічного університету*

*імені К. Д. Ушинського*

*(Одеса, Україна) nimh@ukr.net*

**Олена НОВСЬКА,**

*orcid.org/0000-0002-1396-4381*

*кандидат педагогічних наук,*

*старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки*

*Південноукраїнського національного педагогічного університету*

*імені К. Д. Ушинського*

*(Одеса, Україна) novskayae777@gmail.com*

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню методичних аспектів фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Репрезентовано доцільність вибраної проблематики саме в аспекті специфіки підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Актуалізуються освітні технології, пов'язані з педагогічною спрямованістю підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в класі основного музичного інструменту (фортепіано).*

*Акцентовано увагу на різноманітті як загальнопедагогічних методичних засобів, так і тих, зміст яких зумовлений специфікою процесу навчання гри на музичному інструменті. Розкрито позиції педагогів-музикантів щодо класифікації методів фортепіанної підготовки. На цих засадах зроблено припущення, що розглянуті методи мають універсальний характер і можуть чинити комплексну емоційну й інтелектуальну дію на студентів, зокрема слугують вирішенню основних педагогічних завдань у роботі над музичним твором.*

*Автори виокремлюють провідні методи фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: ілюстративно-пояснювальні методи; проблемно-пошукові і творчі методи; методи стимулювання, педагогічного контролю й оцінки. Обґрунтовано значення та доцільність їх використання в освітньому процесі майбутніх учителів музичного мистецтва. Зосереджено увагу на використанні методів, які сприяють стимулюванню розвитку можливостей здобувачів вищої освіти у процесі навчання гри на фортепіано: заохочення, рефлексивний аналіз, діалог і метод проєктування.*

*Наголошено, що метод проєктування передбачає аналіз і узагальнення значної кількості інформації про конкретний твір, пошук цікавих фактів, підтекстів, художньо-образних концепцій, визначення власного унікального бачення. Зроблено висновок, що провідними характеристиками комплексу методів фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є різноманіття і варіативність; адекватність індивідуальним і типологічним особливостям здобувачів вищої освіти; збалансованість методів; гнучкість і мобільність у використанні.*

***Ключові слова:** фортепіано, фортепіанна підготовка, методи фортепіанної підготовки, майбутні учителі музичного мистецтва, рефлексія, проєктування.*

**Formulating the problem.** The conceptual modernization provisions of the vocational education system in Ukraine allow for the search of the most optimal and effective ways of training future specialists in the field of music education. It becomes necessary to create conditions for increasing the intellectual, cultural and professional potential of higher education seekers. Progress in pedagogical and information technologies, changes in the interaction style between participants in the educational process and other innovations, on the one hand, have significantly increased the level of requirements for the professional qualities of future professionals, particularly in the field of music education. On the other hand, such processes gave the freedom of expression, opportunities for their creative self-realization.

The need for active teachers who are capable of intensive creative development of their students is especially felt in the field of music education. Music culture of today is experiencing a rethinking of values. It is characterized by such phenomena as the popularization of low-quality music products, the active development of the youth subculture, and the weak development of musical taste, the loss of authority in creative and musical-pedagogical practices. All of it updates the creation of conditions for creative self-realization of future professionals in the field of music education already while studying in higher education institutions. Of particular importance becomes the search of personally and professionally oriented ped-

agogical technologies in order to shape highly developed active subjects of education, who are ready for a creative self-disclosure in the future professional practice.

The article actualizes such educational technologies, which are related to the pedagogical orientation of training future teachers of musical art in the class of the main musical instrument (piano). Piano training should be guided by the requirement to synthesize executive and pedagogical qualities in it. Future professionals should master the ability not only to perform musical works, but also to help students in understanding the artistic and figurative content of musical material. With the help of the teacher, students should learn artistic communication. The music teacher should help students to perceive musical language consciously, taking into account their age and personality features. Beside this, the professional skills mastered by higher education seekers include: the ability to use methods of independent work on musical compositions, various types of creative and ensemble music, the ability to play unfamiliar musical texts "from a sheet" etc.

**Research analysis.** It should be noted that the specifics of the educational process at the faculties of art of higher education is a combination of different forms of professional activity, and also allows the existence of different levels of basic training in general music, theoretical knowledge, performing skills and abilities (graduates of children's music

schools, music departments of pedagogical schools and colleges, choral and vocal departments of music schools, piano departments of music schools and a special music boarding school named after Professor P. Stolyarsky). Based on this, the teacher faces a contradiction due to the discrepancy between the today's needs of formation of performing skills in graduate students, as a key component of their professional activities and the their basic training level. Such specificity allows the need to use a large number of both traditional and innovative methods in the process of piano training. The combination of different approaches and principles allows covering all possible needs of higher education seekers.

Modern piano pedagogy is characterized by a variety of pedagogical tools, between which both general pedagogical methods and methods, the content of which is conditioned by the specifics of the process of learning to play a musical instrument are used. Traditional methods of piano training are based on the pedagogical experience of such piano virtuosos as O. Alekseev, L. Barenboim, K. Igumnov, G. Kogan, B. Kremenstein, C. Martiensen, H. Neuhaus, S. Savshinsky, S. Feinberg, G. Tsypina and others. Such scientists as L. Archazhnikova, O. Boyko, R. Verkholaz, O. Rostovsky, O. Rudnytska and others studied various pedagogical aspects of piano training.

Among modern scientific studies on various aspects of piano training, particularly in the context of professional training of future musical art teachers, the works of O. Berezovska, G. Guralnyk, V. Revenchuk, A. Romanova, O. Orlova and others are interesting. I. Boyko, studying the development of domestic piano education, determines that its representatives have significant intellectual and creative potential, which proves the practical significance of researching the Ukrainian piano school as a separate, unique phenomenon (Boyko, 2015). Researching the Ukrainian piano school, N. Guralnyk defines the following dimensions: historical, state-building, scientific and pedagogical, educational, integrational (Guralnik, 2008).

O. Berezovska emphasizes that piano training is "one of the necessary requirements, which ensures effectiveness of music education, assists in increasing the level of professional knowledge, provides efficiency of musical performance. It lies in the ability to master the text of a musical composition, in mastering individual artistic and technical skills and abilities; in the interpretation of the idea of artistic image and penetration into the expressive and meaningful essence of musical language, in the selection of means of expression for the most accurate transmission of the author's meaningful idea, in achieving

the standard of artistic integrity of performance; in understanding the diversity of its types, in the intensification of performing practice, in the creative independence of the performer, in the psychological readiness for practice, in gaining their own professional experience" (Berezovska, 2012).

V. Revenchuk notes that piano training of future music teachers should ensure the development of creative personality. The future specialist should have the professional knowledge necessary for the analysis and interpretation of a musical composition, should be able to technically and artistically perform it, convincingly talk about music. Accordingly, piano training methods should be creative and practice-oriented (Revenchuk, 2017).

The methods of O. Orlova – an outstanding educator of the Ukrainian piano school – were aimed at the development of figurative thinking. Beside this, as the basis for a successful, convincing performance of a musical composition O. Orlova saw empathy, the ability to "get into character" of the musical work (Orlova, 2012). In I. Ryabov's methodology, significant attention is paid to reflexive methods – an outside perspective, forecast and analysis of perception of a musical work, analysis of criticism, etc. The teacher believed that the most important task of piano training is the formation of systematic thinking. It allows you to independently recognize and perform complex tasks (Ryabov, 2013).

As we can see, the theory and practice of piano training is reflected in the numerous works of scientists, teachers and methodologists. However, the specifics of professional training of future music teachers, features of their further professional activity and multilevel training of higher education seekers require some systematization, generalization of methodological aspects of piano training, as well as its adjustment with the socio-cultural realities of today. This determines the purpose of the research.

**The purpose of the article** – to theoretically justify and generalize the methodological aspects of piano training of future musical art teachers.

**Presenting main material.** Thus, in the pedagogical system of G. Neuhaus, the following methods can be distinguished:

- illustrative (performing show);
- explanation;
- search (conversations about a wide range of art phenomena; independent search for performing techniques; selection of repertoire according to the degree of complexity, which is focused on the immediate development);
- problematic (establishing associative links between the composition, which is being performed

and a wide range of art phenomena, independent search for methods of embodiment depending on the specific artistic purpose);

- creative (formation of artistic image).

It should be noted that in the pedagogical system of G. Neuhaus the most important were methods aimed at increasing the students' independence of thinking, methods of problem-based learning (Neuhaus, 1999). In turn, an outstanding educator and musician – S. Savshinsky classifies the methods of piano pedagogy a little bit differently and represents the following teaching methods: the method of imitation; method of emotional and strong-willed action; method of intellectual action (Savshinsky, 1964).

The author points out that the method of imitation is mainly used by beginners or when verbal explanations cannot be used. The author calls the method of emotional and strong-willed action a “conductor's” method, meaning gestures, tact, singing, as well as musical illustrations (shows), comparisons, associations. In the context of training future musical art teachers, it can be noted that this method helps students to find the optimal tempo, correct rhythm, expressive phrasing and other characteristics of the musical image of the composition. Nevertheless, as noted by S. Savshinsky, it is necessary to avoid excessive fascination with the method of emotional and strong-willed action, because it can lead to the development of passivity in a student. This method is possible in such cases when the student has a sufficiently developed executive apparatus and intelligence. The third method is intellectual. It is turned to the student's thinking and actively develops their independence. At the same time, S. Savshinsky notes that excessive rationalization in the work can also be harmful. In our opinion, the coincidence of the essence of the methods of imitation and intellectual action with the methods of pedagogical demonstration and explanation is obvious (Savshinsky, 1964).

In turn, O. Alekseev (Alekseev, 1957), analyzing methods of working with students (such as playing compositions, verbal explanations, emotional action through conducting), adds to them the method of evaluation (which belongs to a group of methods of pedagogical control over student performance with its further evaluation). Such basic methods of piano training are quite common in the research of famous music teachers. According to prominent teachers-researchers in the field of music pedagogy, their usage contributes to the optimal student's understanding of the artistic concept of the composition and its adequate expression while performing.

In the context of the study, we note that such methods are universal and can have a complex emotional

and intellectual effect on the student. They serve to solve the main pedagogical tasks while working on the musical image, as they allow to “convey” to the student not only the so-called “meaning” of the composition, but also to give him a detailed analysis of the form, structure as a whole and in detail, harmony, melody, polyphony, texture etc. In terms of the research problem, we take into account the following methods of piano training of future musical art teachers:

- 1) illustrative and explanatory methods (of pedagogical presentation and verbal explanations);
- 2) problem-solving and creative methods;
- 3) methods of stimulation, pedagogical control and evaluation.

Wherein, the first group includes traditional, universal pedagogical methods, which are an integral part of piano pedagogy; the second and third – methods, the use of which, in our opinion, enriches the educational process of learning to play the piano.

The question arises as to the importance of illustrative and explanatory methods in the piano training of musical art teachers. For example, the method of demonstration is often perceived by the teacher as the shortest and most effective way to achieve the desired performance result, because, above all, this method addresses the student's reproductive abilities and allows copying the teacher's performance. However, the method of presentation often draws the student away from independent search, that is, from his or her own attitude to the musical composition.

In this context, the opinion of M. Smirnov is correct: “It is much faster and easier to offer the student an already made performance plan than to analyze the internal logic of the composition for a long time in order to get the motivation of his “project” of performance out of him” (Smirnov, 1968: 158). We can conclude that this method can decrease the student's activity, negatively affect his interest in performance, his development of independence. V. Razhnikov confirms this opinion by noting that the teacher should be cautious about the position of their own individuality, as such may look like accusing the student of incompetence (Razhnikov, 1989: 52).

The tactics of applying the method of verbal explanations should also depend on the individual data of students. While working with some, it can be a necessary addition to the method of presentation and have the character of artistic and figurative comparisons with other musical compositions, with specific examples from other fields of art. As such, this method is an additional stimulus for the student's emotional comprehension of the musical image. Otherwise, the method of verbal explanations may be the

main (rather than additional) method of pedagogical work. This shift of emphasis from the method of presentation to the method of verbal explanations is obviously the most effective while working with emotionally active students. Here the method of verbal explanations “organizes” their musical thinking, which motivates them to independently search for a performing solution.

Thus, the methods of pedagogical presentation and verbal explanations are basic in piano pedagogy and are universal. In this case, the individual and typological characteristics of students should determine their correlation and the extent of their usage (in particular, personal characteristics, level of performance and artistic culture, sufficiency of motivation, etc.).

Problem-solving and creative methods are extremely important in the context of piano training of future musical art teachers. After all, the main purpose of the teacher is to form the personality of the pupil and the student. An important demand of society is the personal development of each student, the formation of his or her creative activity, curiosity, ability to learn and apply knowledge in practice. The same qualities need to be developed in students. The answer to such a request is the project method. Project pedagogical technologies have a high practical and development potential. The basis of projection as a pedagogical technology is learning through action and creativity (Buinytska, 2012). An important aspect of projection is the use of modern multimedia technologies and the need for artistic decoration of the result. Artistic and pedagogical project is one of the most common means of visualizing educational material.

Projection in the context of piano training of future music teachers has an artistic and pedagogical embodiment. The purpose of such projection is to decorate an artistic and interpretive concept of a musical composition in a modern, interesting, interactive form. Let us consider what pedagogical tasks are solved by introducing a method of the project in piano training of future musical art teachers:

- development of independence, awareness of the student due to the need to be familiar with the creative portrait of the composer, the characteristics of a particular style or genre, understanding the theoretical foundations of any musical culture phenomenon in the process of project preparation;
- involvement in an active creative practice, creative self-realization of students, activation of initiative and motivation through giving the creative freedom;
- formation of students’ communication skills, co-creation and collaboration skills through making a group project.

The presentation of an art-pedagogical project is an effective method of piano training. It allows you to create such a form of organization of students’ artistic communication with artistic and figurative meaning of music, which assists in a deep, emotional, personal understanding of musical language. The preparation of an art-pedagogical project should help the student to dive in the emotional state of music. After all, the method of projection involves the analysis and generalization of a significant amount of information about a particular composition, the search for interesting facts, subtexts, artistic and figurative concepts, and the determination of their own unique vision. As noted by B. Kremenstein, the formation of an emotional image, the creation of an inner idea of a musical composition is a necessary stage of its comprehension (Kremenstein, 2009).

The method of the project is a mean of complex influence on the student by integrating conceptual, illustrative and reference information. Projection that provides effective assistance while studying musical material and can significantly accelerate the process of acquiring skills and abilities needed in practice. The usage of audio, video and other forms of visualization significantly enriches the learning process. The method allows students to gain a better understanding of the phenomena of art, of a particular piece of music. The purpose of using this method is to create a comfortable and interesting educational space in which students creatively interact with each other and with works of art.

The application of such methods as encouragement, reflexive analysis, and dialogue can stimulate the development of students’ abilities in the process of music education. One of the main tasks of the teacher is to create a friendly educational environment, which is created through the ability to consolidate the student’s achievements made and lead him or her to a positive attitude to their own achievements.

The most effective way to create this kind of positive atmosphere in piano lessons can be to encourage student’s activity performed while collaborating. It is especially important to encourage and pedagogically support every step of the student in the process of finding the right performance solutions (can be, for example, choosing the optimal piano technique, or finding the mood, image, etc.). In our opinion, the method of encouragement, of course, allows to strengthen the student’s self-confidence, to provoke a positive emotional reaction to the process of learning to play the piano.

Successful realization of the process of learning to play the piano is also impossible without the development of students’ professionally significant reflexive

qualities, as well as abilities of self-analysis. As it is known, reflexive ability is understood as a tendency to self-observation, self-discovery, i.e. to a form of human activity aimed at understanding their own actions.

The implementation of a student's personal reflection allows moving the process of learning to play the piano to a more conscious (for the student and for the teacher) level. The student activates inner skills and capabilities, evaluates the educational situation by himself / herself, and tries to find ways to solve it. The development of self-analysis and self-regulation skills in higher education seekers nurtures such qualities as persistence, self-confidence, ability to control the situation and self-control.

In addition, the development of professionally significant reflexive qualities in the teacher himself can be expedient and effective. The presence of a common goal, tasks and perspectives for musical and performance development, formulated together, would optimize the learning process in the piano class in many ways and turn the process of pedagogical "action" into a process of creative interaction.

Thus, we believe that the special significance of reflexive methods lies in the possibility of establishing professional and creative cooperation between a teacher and a student. The teacher's evaluative reaction must be individualized and closely related to the characteristics of the student and the specifics of a particular pedagogical situation. An important technique

here can be the method of self-evaluation, as it is an effective means of enhancing the student's learning activities. The use of the method of self-evaluation in teaching will strengthen the development of student's creative independence, stimulating his creative imagination, mobilizing his acoustical self-control.

**Conclusion.** All the considered methods are rather wide range of pedagogical means and techniques having both special and general pedagogical orientation. The task of the educator is to adapt teaching methods to the individual and typological characteristics of students. The complex of such pedagogical methods should be a means of teacher's optimal comprehension of personal and musical originality of students.

Thus, the training of future musical art teachers requires the usage and collation of different methods and involves, if necessary, the replacement of less effective techniques and methods by more appropriate. Therefore, the main characteristics of a complex of special training methods of students in the piano class are:

- diversity and variability;
- adequate attitude to individual and typological features of students;
- balance of methods among themselves;
- flexibility and mobility in use.

We consider it expedient to devote further scientific research to the practical verification of the effectiveness of certain methods in the context of piano training of future musical art teachers.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Алексеев А. Д. Работа над музыкальным произведением с учениками школы и училища : учебное пособие по курсу методики обучения игры на фортепьяно для муз. вузов и училищ. Москва : Музгиз, 1957. 191 с.
2. Березовська О. До проблеми музично-виконавської діяльності у фортепіанній підготовці майбутніх вчителів музики. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012, № 6(2). С. 197–202.
3. Бойко І. Розвиток української інструментальної (фортепіанної) освіти в сучасному музично-педагогічному дискурсі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015, № 12, С. 221–227.
4. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 240 с.
5. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку теорії і практики музичної освіти : дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2008. 503 с.
6. Кременштейн Б. Л. Воспитание самостоятельности учащихся в классе специального фортепиано. Москва : Классика – ХХІ, 2009. 132 с.
7. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Москва : Классика – ХХІ, 1999. 232 с.
8. Орлова Е. Из опыта работы над крупной формой с учениками младших классов. *Дослідження, досвід, спогади*. 2012. Вип. 9. С. 78–86.
9. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. Москва : Музыка, 1989. 141 с.
10. Ревенчук В. В. Фортепіанна підготовка як складник професійного становлення майбутнього вчителя музики. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. 2017. № 1. С. 163–167.
11. Рябов С. Ігор Михайлович Рябов: творчий портрет музиканта і педагога. *Київська фортепіанна школа. Імена та часи*. Київ, 2013. С. 496–504.
12. Савшинский С. И. Пианист и его работа. Ленинград : Музыка, 1964. 185 с.
13. Смирнов М. А. Э. Г. Гилельс-педагог. *Вопросы фортепианного искусства*. 1968. Вып. 2. С. 153–172.

#### REFERENCES

1. Alekseev A. D. Rabota nad muzykal'nym proizvedeniem s uchenikami shkoly i uchilishcha: uchebnoe posobie po kursu metodiki obucheniya igry na fortep'yano dlya muz. vuzov i uchilishch [Work on a musical composition with school and college students: a study guide on the course of teaching piano for musical universities and colleges]. Moscow : Muzgiz, 1957. 191 p. [in Russian].
2. Berezovs'ka O. Do problemi muzichno-vikonavs'koï diyal'nosti u fortepiannii pidgotovtsi maibutnikh uchiteliv muziki [To the problem of music performance in piano training of future music teachers]. Problems of modern teacher training. 2012. № 6(2). P. 197–202 [in Ukrainian].
3. Boiko I. Rozvitok ukrains'koï instrumental'noï (fortepiannoï) osviti u suchasnomu muzichno-pedagogichnomu diskursi [Development of Ukrainian instrumental (piano) education in modern music and pedagogical discourse]. Problems of modern teacher training. 2015. № 12. P. 221–227 [in Ukrainian].
4. Buinits'ka O. P. Informatsiini tekhnologii ta tekhnichni zasobi navchannya : navch. posib. [Information technologies and technical means of education: textbook]. Kyiv : Center for Educational Literature, 2012. 240 p. [in Ukrainian].
5. Gural'nik N. P. Ukrains'ka fortepianna shkola XX stolittya u konteksti rozvitku teorii i praktiki muzichnoï osviti : dis. d-ra ped. nauk: 13.00.01 [Ukrainian piano school of the XX century in the context of the development of the theory and practice of music education: dis. Dr. Ped. Science: 13.00.01]. Kyiv, 2008. 503 p. [in Ukrainian].
6. Kremenshtein B. L. Vospitanie samostoyatel'nosti uchashchikhsya v klasse spetsial'nogo fortepiano [Education of students' independence in the special piano class.]. Moscow : Classic XXI, 2009. 132 p. [in Russian].
7. Neigauz G. G. Ob iskusstve fortepiannoï igry [About the art of piano playing]. Moscow: Classic – XXI, 1999. 232 p. [in Russian].
8. Orlova E. Iz opyta raboty nad krupnoi formoi s uchenikami mladshikh klassov [From the experience of working on a large form with primary school students]. Research, experience, memories. 2012. Vip. 9. P. 78–86 [in Ukrainian].
9. Razhnikov V. G. Dialogi o muzykal'noi pedagogike [Dialogues about the musical pedagogy]. Moscow : Music, 1989. 141 p. [in Russian].
10. Revenchuk V. V. Fortepianna pidgotovka yak skladova profesiinogo stanovlennya maibut'ogo vchitelya muziki [Piano training as a component of the professional development of the future music teacher]. Scientific notes of Nizhyn State University named after Nikolai Gogol. 2017. № 1. P. 163–167 [in Ukrainian].
11. Ryabov S. Igor Mikhailovich Ryabov: tvorchii portret muzikanta i pedagoga [Igor Mikhailovich Ryabov: a creative portrait of a musician and teacher]. Kyiv Piano School. Names and times. Kyiv, 2013. P. 496–504 [in Ukrainian].
12. Savshinskii S. I. Pianist i ego rabota [The pianist and his work]. Leningrad : Music, 1964. 185 p. [in Russian].
13. Smirnov M. A. E. G. Gilel's-pedagog [E. G. Gilels – the teacher]. Questions of piano art. 1968. Issue 2. P. 153–172 [in Russian].

УДК 37.015.311:37.091.313-053.4/5  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209566>

**Світлана ЛОЗИНСЬКА,**  
*orcid.org/0000-0002-9413-5496*  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти  
Львівського національного університету імені Івана Франка  
(Львів, Україна) [svitlana.lozynska@lnu.edu.ua](mailto:svitlana.lozynska@lnu.edu.ua)

**Марта ПРОЦ,**  
*orcid.org/0000-0002-0446-5898*  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти  
Львівського національного університету імені Івана Франка  
(Львів, Україна) [marta.prots@lnu.edu.ua](mailto:marta.prots@lnu.edu.ua)

## ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВО-ВАЖЛИВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДИТИНИ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ТА МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті розглянута проектна діяльність як ефективний метод формування основних компетентностей у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, розвиток базових особистісних якостей дитини (активності, ініціативності, самостійності, креативності тощо), визначених Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні та Концепцією Нової української школи.

З'ясовано, що розробкою методу проектів займалися провідні вчені минулого і сучасності, які присвячували свої праці висвітленню дидактичних аспектів проектної діяльності в дошкільній освіті і початковій школі, підкреслюючи необхідність взаємозв'язку двох ланок освіти. Розкрито особливості і значення використання різних типів проектів у закладі дошкільної освіти і початкової школи, обов'язковість створення «ситуації успіху» для кожної дитини, тобто важливість врахування індивідуальних особливостей дитини, її задатків і нахилів.

Аргументовано, що у використанні проектної діяльності слід враховувати вікові особливості дітей, а залучення батьків, старших братів і сестер та результат роботи (газета, книга, виставка, концерт тощо) сприяє мотивації і бажанню брати участь у наступних проектах, демонструючи ініціативу і творчість кожному учаснику. Наголошується на важливості вмілого педагогічного керівництва з боку дорослого, партнерській взаємодії, використанні опосередкованих методів роботи педагогом.

Окреслено, що в організації проектної діяльності має велике значення організація освітнього середовища, а саме наявність у закладі дошкільної освіти і Нової української школи відповідних освітніх осередків, рекомендованих Міністерством освіти і науки України. Акцентується увага на тому, що метод проектів є одним із провідних засобів перетворення садка-школи навчання на садок-школу життя, оволодіння дітьми навичками планування власної діяльності, вибору способів і шляхів їх здійснення, вирішення нових пізнавальних і практичних задач, формування та актуалізації життєвого досвіду дітей необхідно здійснювати, дотримуючись принципів наступності двох ланок освіти.

**Ключові слова:** проект, проектна діяльність, компетентність, діти дошкільного віку, діти молодшого шкільного віку.

**Svitlana LOZYNSKA,**  
*orcid.org/0000-0002-9413-5496*  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Docent of Preschool and Primary Education Department  
Ivan Franko National University of Lviv  
(Lviv, Ukraine) [svitlana.lozynska@lnu.edu.ua](mailto:svitlana.lozynska@lnu.edu.ua)

**Marta PROTS,**  
*orcid.org/0000-0002-0446-5898*  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Docent of Preschool and Primary Education Department  
of Ivan Franko National University of Lviv  
(Lviv, Ukraine) [marta.prots@lnu.edu.ua](mailto:marta.prots@lnu.edu.ua)



## DIDACTICAL ASPECTS OF UTILIZING PROJECT-BASED LEARNING TO FORM CHILDREN'S KEY LIFE COMPETENCIES IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL

The paper addresses two aspects: i) project-based learning as an efficient method of building core competencies in preschoolers and primary school students, and ii) development of children's basic personality traits (activity, initiative, self-reliance, creativity, etc.) as defined in the Base Component of Preschool Education in Ukraine and the New Ukrainian School Concept. It demonstrates that the leading scholars in the past and present times have contributed to the development of the project method and written on didactic aspects of project-based learning in both preschool and primary education, stressing the importance of interconnection of these two stages of education.

The authors describe the specific aspects of different project types and their significance in preschool and primary education, the need to create a 'success situation' for every child, which stems from the importance of accounting for the child's individual capabilities, strengths, and inclinations. They further assert that age-specific particularities of children need to be considered in utilizing the project-based learning and that the involvement of parents / siblings and the project outcome (such as a newspaper, a book, an exhibition or a concert) creates motivation and desire to take part in new projects in order to demonstrate one's initiative and creativity to others.

At the same time, authors stress the importance of sound pedagogical guidance, partner-like interaction, and the use of indirect influence methods by adults. The paper also states that proper organization of the learning environment, particularly the existence of relevant learning areas at a preschool or New Ukrainian School facility, as recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine, is instrumental to the educators' ability to utilize project-based learning.

Finally, the authors emphasize that the project-based learning method is one of the key instruments in achieving the following aims: i) enabling the preschool and primary school to equip children with competencies they will need in their lives; ii) helping children master the skills of planning their activities, choosing methods and means of implementation, dealing with new learning and practical tasks; iii) building relevant life experiences for children through the practical sequence of both stages of education.

**Key words:** project, project-based learning, competency, preschool children, primary school students.

**Постановка проблеми.** Стратегічними засадами реформування і модернізації освіти в Україні є створення ефективного інноваційного освітнього середовища в навчальних закладах через впровадження найсучасніших технологій навчання. Однією з таких педагогічних технологій є проектна діяльність, яка знаходить все більше поширення в дошкільній та початковій освіті. Причини цього явища, як вважають дослідники, криються не тільки у сфері педагогіки, але й у сфері соціальної, а саме:

– необхідності не стільки передавати вихованцям та учням суму тих чи інших знань, скільки навчити їх здобувати знання самостійно, використовувати їх для вирішення нових пізнавальних і практичних задач;

– актуальності розвитку в дітей комунікативних навичок, умінь працювати в різноманітних групах, виконувати соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника), долати конфліктні ситуації;

– необхідності комунікування, знайомства з різними культурами;

– значущості для діяльності людини вмінь користуватися дослідницькими методами: збирати необхідну інформацію, різносторонньо її аналізувати, висувати гіпотези, робити висновки (Гавриш, 2019: 6).

Метод проектів (з лат. *proiectus*, у буквальному перекладі «кинутий вперед») – це педагогічна технологія, в основі якої – самостійна діяльність

дітей (дослідницька, пізнавальна, продуктивна), в процесі якої дитина пізнає навколишній світ і перетворює нові знання на реальні витвори (Кремень та ін., 2008: 562).

Проектна діяльність є однією з технологій, за допомогою яких можна досягти наступності у педагогічному процесі і таким чином забезпечити готовність дитини до навчання в школі та запобігти негативним наслідкам для її психіки. Цілісність між дошкільною та початковою освітою окреслено Концепцією Нової української школи як побудову освіти на всіх її ланках з максимальним урахуванням індивідуальних особливостей (фізичних, психологічних, інтелектуальних) кожної дитини незалежно від її вікової групи (Грищенко, 2016).

Нині до важливих напрямів підготовки дошкільників до шкільного навчання відносять:

– розвиток базових особистісних якостей дитини (активності, ініціативності, самостійності, креативності, спостережливості тощо);

– підготовку до партнерської взаємодії з однолітками та вчителем.

Слід звернути увагу на діяльнісний підхід, пріоритетність активних видів діяльності дітей у засвоєнні нових знань, адже ця спільна ідея заявлена і в Концепції «Нова українська школа» і в державному стандарті дошкільної освіти (Базовому компоненті дошкільної освіти). Підґрунтя для формування у здобувачів початкової освіти

навичок критичного та системного мислення, здатності логічно обґрунтовувати власну позицію може бути закладено через проблематизацію пізнавальної діяльності дошкільників, що означає спонування до самостійних багатоваріантних способів розв'язання поставленої чи виявленої проблеми без нав'язування дітям готового рішення, виконання численних завдань інтегрованого змісту.

Сутність Нової української школи полягає в переході від школи знань (надання певного обсягу інформації, яка за сучасних умов швидко стає застарілою) до школи компетентностей (забезпечення поінформованості, обізнаності, набуття вмінь застосовувати знання в житті). Нова українська школа містить 10 ключових компетентностей, які, зокрема, передбачають такі вміння: критичне мислення, логічний захист позиції, ініціативність, робота в команді, творчість.

Встановлення зв'язку та творчої співпраці між закладом дошкільної освіти і початковою школою на рівні заходів із дітьми – необхідна умова успішного вирішення завдань наступності. Практичний аспект співробітництва в цьому контексті серед іншого передбачає проведення спільних заходів для дітей старшого дошкільного віку та учнів початкової школи в закладах дошкільної і загальної середньої освіти (театралізованих вистав, відвідування музеїв тощо); спільну участь школярів і старших дошкільників у проектній діяльності та інше (Інструкт.-метод. рекомендації, 2018).

**Аналіз досліджень.** Розробку методу проектів здійснювали в різні історичні періоди Дж. Дьюї, В. Кілпатрик, Д. Снезден, А. Папандреу, В. Монда, Д. Каттерік. Проблеми організації проектно-діяльності в початковій школі присвячені праці Т. Башинської, О. Коберник, Л. Коваль, О. Онопрієнко, В. Тименко, О. Пехоми, О. Пометун та інших. Дидактичні аспекти проектно-діяльності у дошкільній освіті досліджували К. Андросович, Ю. Буракова, Л. Горбуленко, Т. Коршунова, Т. Піроженко, Н. Токаренко, Л. Швайка. Практичні аспекти використання методу проектів детально розробили автори системного курсу “Intel® Teach to the future” «(Навчання для майбутнього)» (Technology Leaders, 2000).

**Мета статті** – розкрити особливості застосування проектно-технології в освітній роботі закладу дошкільної освіти та початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** В межах роботи над проектом у закладі дошкільної освіти необхідно враховувати вікові особливості дітей дошкільного віку, не ставити перед ними віддалені завдання, не вимагати охопити одночасно

декілька напрямів діяльності. Індивідуальні короточасні проекти можуть бути об'єднаними у певну систему – складні довгострокові проекти або програми. Специфікою проекту є його комплексний інтегрований характер (наприклад, взаємозв'язок екологічного виховання з естетичним, економічним вихованням; практична спрямованість, залучення дитини до творчої діяльності, організація взаємодії дитини з соціальним міським середовищем).

Реалізація будь-якого проекту здійснюється в ігровій формі, шляхом залучення дітей до різних видів творчої та практично значущої діяльності, в безпосередньому контакті з різними об'єктами соціального середовища (екскурсії, зустрічі з людьми різних професій, ігри, практично корисні справи). Проект може реалізовуватися в будь-якому об'єднанні дошкільників (у групі, підгрупі, одночасно в декількох групах, по всьому закладу, між декількома закладами, із залученням батьків дошкільників, у соціумі мікрорайону); може бути розподілений на декілька вікових рівнів його реалізації (Швайка, 2010: 18).

Використання технології проектування у початковій школі теж має власну специфіку. Всі етапи проектно-діяльності повинні ретельно контролюватися вчителями, оскільки і теоретичних, і практичних знань та вмінь у молодших школярів ще мало. Проекти для початкової школи здебільшого мають бути короткотривалі. Особливістю проектно-діяльності молодих школярів є:

- 1) виключна основа на власний досвід: спостереження за подіями та змінами у навколишньому середовищі;
- 2) поелементність дій: розбиття процесу на елементарні дії, зрозумілі дитині;
- 3) детальне відпрацювання кожного етапу проекту;
- 4) індивідуальність роботи: кожний етап має бути засвоєний на практичному рівні кожною дитиною;
- 5) формування вмінь роботи у парі виключно на основі взаємодопомоги, а не взаємозаміни;
- 6) обережна підтримка й постійна зовнішня мотивація пошукової активності;
- 7) розвиток особистісних якостей молодшого школяра;
- 8) навчальні предмети природним чином втрачають свій ізольований характер;
- 9) пізнавальні інтереси виявляються через певні емоції: здивування відкриттям, інтелектуальна радість, очікування нового;
- 10) присутність елемента зацікавлення в такій діяльності є одним із її стимулів;

11) помірна складність і посиленість завдань;

12) практична значущість результатів: здатність бачити можливість для застосування знань у повсякденному житті (Юрчик, 2015: 33–37).

Результатом роботи над проектом є якийсь певний кінцевий продукт (газета, книга, листівка, виставка малюнків, колективне панно, твір, комп'ютерна презентація, стаття у газету, реклама, віртуальний музей, фотоальбом, збірка власних творів, вистава, свято, концерт, рольова гра, екскурсія, тематична міні-збірка, сценка, дослідницька робота тощо). Розглянемо специфіку наступності у формуванні компетентностей дитини через типи проектів, які використовуються у практиці сучасних закладів дошкільної освіти та початковій школі.

**Дослідницькі проекти.** Такі проекти потребують добре продуманої структури, визначення мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, продуманості методів. Під час таких проектів діти експериментують, а потім оформлюють результати у вигляді дитячого дизайну тощо. З дітьми старшого дошкільного можна використати таку тематику проектів: «Місто майбутнього», «Червона книга», «Мій родовід», під час реалізації яких передбачається використання різних видів діяльності (Швайка, 2010: 22)

У початковій школі дослідницькі проекти повністю підпорядковані логіці дослідження і мають відповідну структуру: визначення теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення предмета й об'єкта, завдань і методів, висунення гіпотез розв'язання проблеми і окреслення шляхів її розв'язання. Так, учень під час систематичної роботи над проектами цього типу набуває таких вмінь і навичок: вміння самостійно генерувати ідеї, тобто винаходити спосіб дії; самостійний пошук інформації, якої не вистачає в інформаційному полі; вміння знаходити декілька варіантів вирішення проблеми; встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо (Додусенко, 2010: 71).

Найбільш широку тематику дослідницьких проектів можна запропонувати під час вивчення предмету «Я досліджую світ». Наприклад, дослідницький проект «Їжа – корисна й некорисна» (1 клас).

Тема дослідження: Улюблена їжа моїх однокласників.

Об'єкт дослідження: культура харчування дітей.

Предмет дослідження: їжа – корисна й некорисна, яку споживають однокласники.

Мета проекту: ознайомитися з корисними та шкідливими продуктами харчування, їхнім впливом на організм; пропагувати здорове харчування.

*Завдання проекту:*

1) формувати ключові компетентності (вміння вчитися, інформаційно-комунікативну, загальнокультурну, здоров'язбережувальну, громадянську, соціальну) та процедурні компетентності;

2) розвивати загальнонавчальні вміння і навички.

**Творчі проекти** здебільшого не мають детально відпрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона тільки окреслюється, надалі розвивається та отримує кінцевий результат. У цьому випадку необхідно домовитися про плануючі результати та форму їх оформлення (спільна газета, відеофільм, драматизація, спортивна гра, спільне свято). Оформлення результатів необхідно об'єднати в чітку продуману структуру у вигляді сценарію (Швайка, 2010: 22). Кінцевим продуктом творчого проекту у початковій школі можуть бути журнал, альманах, виставка малюнків, свято, вистава, сценка тощо. Наприклад, метою творчого проекту «Наш клас має таланти» є підтримка обдарованих дітей класу, створення для них ситуації успіху. Кінцевий продукт проекту – святкове дійство «Таланти нашого класу».

**Рольові, ігрові.** В таких проектах структура також тільки визначається і залишається відкритою до завершення роботи. Учасники приймають на себе певні ролі (діти входять в образ персонажів та по-своєму розв'язують поставлені проблеми). Ступінь творчості тут дуже високий, але домінуючим видом діяльності є рольова та ігрова (Швайка, 2010: 22). Це можуть бути ролі історичних постатей, казкових героїв, персонажів літературних творів, соціальні або професійні ролі; можуть бути використані сюжети літературних творів, казок.

Ігрові проекти можуть здійснюватися у формі уявної подорожі, конференції, симпозіуму, журналістського розслідування (Косогова, 2011: 10). Наприклад, учням 4-го класу можна запропонувати взяти участь у проектах «Таємниця нашого міста» (кінцевий продукт – екскурсія містом, у якій окремі діти можуть виконувати роль екскурсоводів), «Подорожуємо разом із казковими героями» (кінцевий продукт – маршрут екскурсії різними природними зонами України).

**Ознайомлювально-орієнтовні (інформаційні).** Цей тип проектів спрямований на збирання інформації дітьми про який-небудь об'єкт, явище. Можливим є ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз та узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії (Швайка, 2010: 22). Такі проекти, як і дослідницькі, потребують добре продуманої структури, можливості

систематичної корекції в ході роботи над проектом.

Структуру цього проекту можна позначити так: мета проекту, його актуальність, методи отримання (літературні джерела, засоби масової інформації, бази даних, інтернет) та обробки інформації (її аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки), результат (стаття, реферат, відеофільм). Такі проекти можуть бути частиною будь-якого іншого проекту (Коберник, 2001: 153–155). Діти реалізують проект, орієнтуючись на соціальні інтереси (оформлення і дизайн групи, вітражі). У закладі дошкільної освіти і в початковій школі такі проекти часто інтегруються в дослідницькі і стають їх органічною частиною. Наприклад, інформаційний проект «Мої домашні улюбленці» (збір інформації про особливості догляду за домашніми тваринками; кінцевий продукт – книга «Догляд за домашніми улюбленцями»).

**Практичні (практико-орієнтовані) проекти** більш поширені у початковій школі. Такі проекти вирізняються чітко окресленим із самого початку результатом діяльності його учасників з урахуванням їхніх соціальних інтересів. Такий проект потребує ретельно продуманої структури, сценарію діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них, чітких висновків, участі в оформленні результатів кінцевого продукту (Полат, 2004: 10–11).

**Літературно-творчі проекти.** Це найрозповсюдженіший тип спільних проектів. Діти різних вікових груп об'єднуються, тому що мають бажання творити, спільно написати якесь оповідання, казку, вірш, продемонструвати свої таланти. Серед таких проектів поширені підготовка та проведення різних видів театрів, фестивалів мистецтв, ярмарок (Швайка, 2010: 22). Враховуючи вікові психологічні особливості дошкільників і дітей молодшого шкільного віку, координація проектів повинна бути гнучкою, тобто педагог не нав'язливо спрямовує роботу дітей, організовуючи окремі етапи проекту:

1. Постановка мети.
2. Пошук форми реалізації проекту.
3. Розробка змісту всього освітнього процесу на основі тематики проекту.
4. Організація розвивального, пізнавального, предметного середовища.
5. Визначення спрямування пошукової та практичної діяльності.
6. Організація спільної (з педагогами, батьками та дітьми) творчої, пошукової та практичної діяльності.

7. Робота над частинами проекту, його корекція.

8. Колективна реалізація проекту, його демонстрація (Кравченко, Кугуєнко, 2013: 34).

Всі проекти проводяться в межах закладу дошкільної освіти здебільшого між групами учасників, але трапляються особистісні, індивідуальні проекти (в образотворчій і словесній творчості). Оскільки провідним видом діяльності дитини-дошкільника є гра, то, починаючи з молодшого дошкільного віку, використовуються рольові, творчі проекти: «Мої улюблені іграшки», «Азбука здоров'я» тощо.

Основною метою проектного методу в закладах дошкільної освіти є розвиток вільної творчої особистості дитини, який визначається завданнями розвитку і завданнями дослідницької діяльності дітей. В основу типології проектів для початкового рівня освіти можна покласти різні ознаки. Наприклад, залежно від кількості учасників проекти можуть бути індивідуальними, груповими (2-6 осіб), колективними; залежно від часу, витраченого на реалізацію, проекти можуть бути короткотривалими (1-3 уроки), середньої тривалості (до місяця), довготривалими (кілька місяців). За тематичною спрямованістю проекти бувають дуже різноманітними: мовні, екологічні, етнографічні, країнознавчі, з прав людини, соціологічні тощо (Полат, 2004: 10–12). Не завжди легко визначити тип проекту за тематичною спрямованістю, адже більшість із них за своєю сутністю є міждисциплінарними.

Важливу роль в організації проектної діяльності має організація освітнього середовища та всіх його компонентів у процесі навчання, виховання та розвитку дітей. Зауважимо, що як у дошкільній, так і в початковій освіті цьому підходу приділено належну увагу. За методичними рекомендаціям МОНУ класи НУШ мають містити такі освітні осередки:

- навчально-пізнавальної діяльності;
- гри;
- художньо-творчої діяльності;
- куточок живої природи для проведення дослідів;
- зони відпочинку;
- дитячу бібліотечку;
- осередок учителя.

Відповідні куточки (зони, осередки, центри, локації) містять і групові кімнати сучасних закладів дошкільної освіти.

**Висновки.** Системне запровадження проектної технології, починаючи з дошкільної ланки освіти, призводить до того, що діти поступово опанову-

ють її не тільки як навчальну технологію, вміння самостійно вчитися, критично мислити, але й як метод організації та планування своєї подальшої життєдіяльності. Це сприяє підготовці молоді, яка ґрунтує свою діяльність на основі демократичних цінностей, схильна до навчання протягом життя, здатна бути конкурентоздатною на європейському і світовому освітніх просторах та на ринку праці.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гавриш Н., Ліннік О. Дитячий садок – початкова школа: перезавантаження?! *Дошкільне виховання*. 2019. № 9. С. 3–9.
2. Додусенко Н. О., Нетужилова І. В. Проектна діяльність у початковій школі. Харків : Основа, 2010. 223 с.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти. Лист МОН України від 19.04.2018 № 1/9-249. URL: [https://ezavuch.mcfra.gov.ua/npd-doc.aspx?btx=7341121&npid=43568&npmid=94&utm\\_campaign=content\\_link&utm\\_medium=refer&utm\\_source=pedrada.com.ua](https://ezavuch.mcfra.gov.ua/npd-doc.aspx?btx=7341121&npid=43568&npmid=94&utm_campaign=content_link&utm_medium=refer&utm_source=pedrada.com.ua) (дата звернення: 23.04.2020).
5. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі : навчально-методичний посібник; під ред. О. В. Киричук. Київ : Науковий світ, 2001. 182 с.
6. Косоґова О. О. Метод проектів у практиці сучасної школи. Харків : Ранок, 2011. 144 с.
7. Кравченко Г., Кугуєнко Н. Метод проектів у розвитку якості дошкільної освіти. Харків : Основа, 2013. 176 с.
8. Нова українська школа: простір освітніх можливостей / за заг. ред. М. Грищенка. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/17/mon.pdf> (дата звернення: 19.04.2020).
9. Освітні технології : навч.-метод. посібник; під ред. О. М. Пехоти. ІС : Вид-во А.С.К., 2003. 255 с.
10. Полат Е. С. Что такое проект. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2004. № 5. С. 10–17.
11. Швайка Л. Метод проектів у діяльності дошкільного закладу. Харків : Основа, 2010. 203 с.
12. Юрчик О. В. Впровадження проектної технології у навчальний процес : навчальний посібник. Хмельницький : НВО № 5 ім. С. Єфремова, 2015. 88 с.
13. Technology Leaders Join Intel® Teach To The Future Effort To Train 400,000 Teachers Worldwide. URL: <https://www.intel.com/pressroom/archive/releases/2000/ed052400.htm> (дата звернення: 04.05.2020).

#### REFERENCES

1. Havrysh N., Linnik O. Dytiachyi sadok – pochatkova shkola: perezavantazhennia?! [Preschool – initial school: restart?!]. *Preschool education*. 2019. № 9. P. 3–9 [in Ukraine].
2. Dodusenko N. O., Netuzhylova I. V. Proektna diialnist u pochatkovii shkoli [The project activity at initial school]. *Kharkiv : Osнова*, 2010. 223 p. [in Ukraine].
3. *Entsyklopediia osvity [Encyclopaedia of education] / hol. red. V. H. Kremen. Kyiv : Yurinkom Inter, 2008. 1040 p. [in Ukraine]*.
4. *Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo zabezpechennia nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoї osvity [Instructions and methodical guidelines for ensuring the succession between preschool and primary education]. Lyst MON Ukrainy vid 19.04.2018 № 1/9-249. URL: https://ezavuch.mcfra.gov.ua/npd-doc.aspx?btx=7341121&npid=43568&npmid=94&utm\_campaign=content\_link&utm\_medium=refer&utm\_source=pedrada.com.ua [in Ukraine]*.
5. *Kobernyk O. M. Teoriia i metodyka psykhologo-pedahohichnoho proektuvannia vykhovnoho protsesu v shkoli [A theory and methodology of the psychological and pedagogical planning of education process at school]. Kyiv : Naukovyi svit, 2001. 182 p. [in Ukraine]*.
6. *Kosohova O. O. Metod proektiv u praktytsi suchasnoi shkoly [A method of projects in practice of modern school]. Kharkiv : Ranok, 2011. 144 p. [in Ukraine]*.
7. *Kravchenko H., Kuhuienko N. Metod proektiv u rozvytku yakosti doshkilnoi osvity [A method of projects in development of quality of preschool education]. Kharkiv : Osнова, 2013. 176 p. [in Ukraine]*.
8. *Nova ukrainska shkola: prostir osvitykh mozhlyvostei [New Ukrainian school: space of educational possibilities] / za zah. red. M. Hryshchenka. URL: http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/17/mon.pdf [in Ukraine]*.
9. *Osvitni tekhnolohii : navch.-metod. posibnyk [Educational technologies]; pid red. O. M. Piekhoty. IS : Vyd-vo A.S.K., 2003. 255 p. [in Ukraine]*.
10. *Polat E. S. Chto takoe proekt. Open lesson: developments, technologies, experience. 2004. № 5. P. 10–17 [in Russian]*.
11. *Shvaika L. Metod proektiv u diialnosti doshkilnoho zakladu [A method of projects in activity of preschool establishment]. Kharkiv : Osнова, 2010. 203 p. [in Ukraine]*.
12. *Iurchyk O. V. Vprovadzhennia proektnoi tekhnolohii v navchalnyi protses [Introduction of project technology in an educational process] : navchalnyi posibnyk. Khmelnytskyi : NVO № 5 im. S. Yefremova, 2015. 88 p. [in Ukraine]*.
13. *Technology Leaders Join Intel® Teach To The Future Effort To Train 400,000 Teachers Worldwide. URL: https://www.intel.com/pressroom/archive/releases/2000/ed052400.htm [in English]*.

УДК 37.02; 378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209567>**Леся ЛОТОЦЬКА,***orcid.org/0000-0002-2690-1793**старший викладач кафедри медичної інформатики**Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького**(Львів, Україна) lototska\_lesya@meduniv.lviv.ua***Тетяна КОЛАЧ,***orcid.org/0000-0002-4114-5519**старший викладач кафедри медичної інформатики**Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького**(Львів, Україна) kolach\_tanya@meduniv.lviv.ua*

## ВИКОРИСТАННЯ ВЕБІНСТРУМЕНТІВ ОНЛАЙН-СЕРЕДОВИЩА У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Вдосконалення апаратного і програмного забезпечення розвивається дуже швидкими темпами. Відмінним рішенням проблем комп'ютеризації освіти є впровадження у навчальний процес вебсервісів. Стаття присвячена особливостям застосування вебсайтів, спрямованих на потреби педагогічних працівників при впровадженні у навчальний процес новітніх освітніх технологій.*

*Застосування вебсервісів у навчальному процесі обґрунтовано такими положеннями: можливість організації якісного дистанційного навчання з використанням різноманітних інформаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію студента з навчальним матеріалом; організація групової / колективної роботи учасників навчального процесу; поповнення банку загальнодоступних електронних освітніх ресурсів з різних предметних областей, розроблених педагогічною спільнотою.*

*Крім запропонованих у статті, існує багато різноманітних вебсервісів для освітнього процесу. Їх використання на навчальних заняттях вимагає від педагога постійної роботи над підвищенням рівня своєї комп'ютерної компетентності, творчого підходу до проектування занять, організації позааудиторного навчання. Проте подальші результати навчання того варті: грамотне використання вебсервісів сприяє формуванню інтересу студентів до предмету, розвитку в них креативних здібностей і виховання активної життєвої позиції, підвищенню мотивацію до самоосвіти, дозволяє ефективно організовувати навчально-виховний процес.*

*Організація якісного дистанційного навчання при використанні різноманітних інформаційних технологій забезпечить інтерактивну взаємодію студента з навчальним матеріалом. Можливість зворотного дистанційного зв'язку із викладачем, розбору помилок, можливість тестування набутих знань дадуть позитивні статистично значимі зміни в якості освітнього процесу, що свідчить про необхідність комбінування аудиторної та онлайн-освіти як взаємодоповнюючих.*

**Ключові слова:** педагогіка, дистанційна освіта, онлайн-навчання.

**Lesya LOTOTSKA,***orcid.org/0000-0002-2690-1793**Senior Lecturer of the Department of Medical Informatics**of Danylo Halytsky Lviv National Medical University**(Lviv, Ukraine) lototska\_lesya@meduniv.lviv.ua***Tetyana KOLACH,***orcid.org/0000-0002-4114-5519**Senior Lecturer of the Department of Medical Informatics**of Danylo Halytsky Lviv National Medical University**(Lviv, Ukraine) kolach\_tanya@meduniv.lviv.ua*

## USE OF ONLINE ENVIRONMENT INTERACTIVE TOOLS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

*Hardware and software improvements develop rapidly. An excellent solution to the problems of computerization of education is the introduction of web services in the educational process. The article is devoted to the peculiarities of the use of websites aimed at the needs of teachers in the introduction of the latest educational technologies in the learning process.*

*In addition to those offered in the article, there are many different web services for the educational process. Of course, their use in the classroom requires the teacher to work constantly on improving his computer competence, a creative approach to designing classes, the organization of extracurricular activities. The use of web services in the educational process is justified by such provisions as the possibility of organizing quality distance learning using a variety of information technologies that provide interactive interaction of students with educational material; organization of group / collective work of participants of educational process; replenishment of the bank of publicly available electronic educational resources from various subject areas developed by the pedagogical community.*

*However, further learning outcomes are worth it: the competent use of web services contributes to the formation of students' interest in the subject, the development of their creative abilities and education of active life position, increase motivation for self-education, and in general, effectively organizes the educational process.*

*The organization of high-quality distance learning using a variety of information technologies will provide interactive interaction of the student with the educational material. The possibility of remote feedback with the teacher, error analysis, the ability to test the acquired knowledge will give positive statistically significant changes in the quality of the educational process, which indicates the need to combine classroom and online education as complementary.*

**Key words:** pedagogy, distance education, online learning.

**Постановка проблеми.** Швидке поширення COVID-19 призвело до різкого сплеску збільшення навчальних закладів, які працюють і навчають віддалено. Однак викладання та навчання вдома – це велика зміна для більшості учнів і викладачів. Існує багато технологічних рішень для забезпечення дистанційного навчання, але викладачі намагаються перейти до навчальних середовищ в інтернеті. Навчальні заклади починають цифрову трансформацію, застосовуючи технології, які надають педагогам і студентам інтерактивний та захоплюючий спосіб доступу до навчальних програм, які не залежать від неоднорідності операційних систем, аж до відкритих мереж.

**Мета статті** полягає в ефективному використанні візуальних засобів і розробці практичних матеріалів для оцінювання дидактичних візуальних ресурсів та аналізу їх використання у прикладній діяльності викладача. Для досягнення мети було поставлено завдання запропонувати варіанти вебінструментів навчального процесу студентів для створення дидактичних візуальних ресурсів.

**Матеріали і методи дослідження.** У статті використано такі методи дослідження: аналіз наукової, навчально-методичної та фахової літератури, інформаційних джерел.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах навчання «віч-на-віч» відбувається діалог з аудиторією. Існує природний потік ідей, який підкріплюється завдяки використанню практичних завдань та ефективних методів опитування. В онлайн-навчальному середовищі метою є задати більше запитань і дати менше відповідей. Якщо допустити створення можливостей для навчання, які вимагають мислення, формують розуміння та дозволяють розвивати життєві навички, наступним питанням буде те, як залучати студентів до такого навчання. Не слід цілком відмовлятися

від традиційних моделей. Протягом усього освітнього процесу ми беремо участь у навчанні разом зі студентами, створюємо можливості для запитань і досліджуємо роботи в процесі їх виконання. У прогресі їхнього навчання надаємо рекомендації, підштовхуємо їх до глибшого розуміння та стаємо учасниками їх навчання.

Небезпека переходу до онлайн навчального середовища полягає в тому, що хід навчання як процес співпраці між студентом і викладачем, який надає наведені вище можливості, може бути порушено. Легко з'явиться схема навчання, коли викладач ставить завдання або розподіляє діяльність, і очікується, що студенти завершать це з мінімальним вкладом. Після того, як завдання буде виконано і оцінено, студент переходить до наступного завдання.

Набагато продуктивнішою модель навчання є тоді, коли студент і викладач використовують переваги онлайн-навчального середовища для розширення можливостей діалогу. Студент бере участь у процесі навчання, ділиться початковими ідеями, ставить запитання. Проектні ідеї розвиваються взаємно, а нерозуміння вирішуються. Викладач ставить запитання перед студентом, пропонує підказки та пропозиції, тобто є наставником спільної роботи через онлайн-діалог для забезпечення адаптивної підтримки у вирішенні завдань.

Дистанційне навчання має свої переваги, але, на жаль, має і деякі недоліки. Однією з найбільш стійких проблем є фактор часу. Використання інтернету змушує багатьох викладачів вийти зі своїх зон комфорту, оскільки дистанційна освіта суперечить традиційному методу навчання. Варто спочатку структурувати свій матеріал, а це потребує багато часу, відданості і трохи терпіння. Необхідно також скоригувати навчальну програму відповідно до вимог забезпечення відповідних ресурсів для студентів.

Викладачам корисно розпочати перехід до дистанційного викладання з визнання того, що заняття будуть як асинхронними, так і синхронними, і це нормально. Певний час викладачі можуть мати можливість спілкуватися зі студентами за допомогою відеоконференцій та обміну повідомленнями. Проте значна частина часу навчання буде асинхронною, оскільки студентам необхідно переглядати навчальні матеріали та самостійно вчитися. Інтернет-платформи дозволяють проводити «чати» один на один між викладачем та індивідуальним студентом або між усіма студентами разом. Це дозволить отримати «перевернутий» досвід роботи у класі, коли студенти заздалегідь готують матеріали та працюють над проблемами чи тематичними дослідженнями. Останні дослідження щодо навчання свідчать, що такі технології можуть відігравати вирішальну роль у зміні навчального середовища та прискорити процес реструктуризації навчального закладу, особливо, якщо він зосереджений на використанні навчальних ресурсів поза аудиторією.

Викладачеві (і студентам), ймовірно, не потрібен широкий спектр інструментів для адаптації до віддаленого викладання. Для цього необхідний основний набір можливостей, які зосереджуються на швидкості та легкому спілкуванні, обміні файлами та взаємодії. При виборі апробованих систем дистанційної освіти необхідно керуватися як вибором технологічної платформи, так і характером онлайн-навчання. Якщо технологія, яку плануємо використовувати, не підтримує способів, якими сподіваємося займатися зі слухачами, тоді необхідно обрати інші інструменти.

Розглянемо шаблони навчання. **Loom** – безкоштовний вебінструмент для швидкого створення відеозанять, якими можна поділитися зі слухачами чи викладачами. Сервіс простий у використанні, інтегрований в низку сервісів, зокрема Gmail, Google Docs, Dropbox, Trello, Asana та багато інших. Щоб розпочати запис відео, необхідно встановити розширення Loom; увійти і налаштувати параметри запису: вказати, чи потрібно вибрати поточну вкладку чи весь робочий стіл або камеру; також можна вибрати, чи використовувати звук або камеру для запису. Після цього можна обробити запис.

Основні переваги:

- Швидке записування – легко записати екран або певний додаток із камерою або без неї.
- Миттєвий обмін – посилання автоматично копіюється в буфер обміну для розсилання.
- Легке редагування.
- Слухачі можуть реагувати на відео за допомогою емоцій і коментарів.

– Контрольований перегляд – потрібен пароль, щоб ваше відео було видимим для певних адрес електронної пошти.

**Flinga** – це веб-інструмент, який дозволяє легко створювати онлайн-середовища для сумісної роботи. На вибір надаються два середовища: середовище мозкового штурму (Flinga Wall) та спільна дошка (Flinga Whiteboard). Безкоштовно зареєстрований викладач, який пропонує онлайн-середовище спільної роботи, створює необхідне середовище спільної роботи. Слухачі можуть заходити в створене викладачем середовище без реєстрації. Для спільного використання надається пряме посилання, код для введення і QR-код. Авторське середовище Flinga обмежено п'ятьма дошками. Для створення нового необхідно видалити одне з попередніх середовищ.

Переваги цього сервісу:

1. Інтуїтивно простий та прозорий інтерфейс, підтримується мобільна версія.

2. Слухачі можуть робити записи, а також зазначати записи інших. У текст можуть бути включені посилання. Крім того, на спільній дошці можна розмістити зображення окремого об'єкта вивчення або використати його в якості підкладки.

3. В налаштуваннях запропоновано три режими: слухачі можуть редагувати всі записи, особисті записи, блокувати коментарі. Представлені записи потім можуть бути об'єднані і відображені сукупно. Крім того, можна переглянути всі записи у вигляді слайд-шоу. Також їх можна експортувати у вигляді простої таблиці і таким чином зберігати й коректувати в довгостроковій перспективі.

Використання Flinga може бути дуже різноманітним:

1. Перспектива активізації попередньо отриманих знань.

2. Збір загальних питань від студентів під час заняття чи лекції для відповідей.

3. Спільний мозковий штурм для пошуку при виконанні конкретного завдання.

4. Відображення процесу навчання.

5. Спільний супровід онлайн-контенту, збір навчальних матеріалів в електронному вигляді.

Крім простого налаштування і використання двох інструментів Wall і Whiteboard, можна також використовувати так звані “Activities”. Це дозволяє попередньо вводити питання (проблеми) в онлайн-середовищі спільної роботи. Потім студенти працюють над цією проблемою і роблять свої записи. Таким чином можна створювати структуровані мозкові штурми, які дозволять сформулювати якомога більше ідей на задану



тему протягом обмеженого періоду часу. [Мергель Т. В. «Застосування інтерактивного методу мозкового штурму» у навчальному процесі». Медична освіта 4 (2015): 44–47.]

**Moodle** – це безкоштовна онлайн-система управління навчанням, яка дозволяє викладачам створювати власний приватний навчальний простір в інтернеті, наповнений заходами, матеріалами, динамічними курсами, які розширюють навчання в будь-який час. Основою Moodle є курси, які містять діяльність і ресурси. Існує близько 20 різновидів діяльності (форуми, глосарії, завдання, вікторини, анкетування, бази даних тощо, і кожен із них може бути різнобічно налаштований. Існує низка інших інструментів, які полегшують створення спільнот слухачів, включаючи блоги, обмін повідомленнями, списки учасників тощо, а також корисні інструменти (класифікація, звіти, інтеграція з іншими системами тощо).

Використання може бути дуже різноманітним:

– Сучасний, простий у користуванні інтерфейс, зручний як на настільних, так і на мобільних пристроях.

– Зручне управління файлами – підтримка перетягування файлів із хмарних служб зберігання даних, включаючи MS OneDrive, Dropbox і Google Drive.

– Інструмент календаря Moodle допоможе відслідковувати академічний календар, терміни курсу, групові зустрічі та інші події.

– Простий та інтуїтивно зрозумілий текстовий редактор, зручне додавання медіа та зображень із підтримкою у всіх веббраузерах і пристроях.

– Користувачі можуть отримувати автоматичні сповіщення про нові завдання та терміни, повідомлення на форумах, а також надсилати приватні повідомлення один одному.

– Педагоги та студенти можуть відстежувати хід і завершення за допомогою масиву варіантів для відстеження окремих видів діяльності чи ресурсів та на рівні курсу.

Moodle добре працює в усіх стандартних сучасних браузерах і на різних операційних системах. Є офіційний мобільний додаток Moodle.

**Zoom** є лідером у сучасних корпоративних відео комунікаціях із легкою, надійною хмарною платформою для відео- та аудіоконференцій, чатів і вебінарів. Цей сервіс відмінно підходить для індивідуальних і/чи групових занять; підтримується мобільна версія. До відеоконференції може підключитися кожен, хто має посилання або ідентифікатор конференції. Захід можна запланувати заздалегідь, а також зробити повторюване поси-

лання, тобто для постійного уроку в певний час можна зробити одне і те ж посилання для входу.

Переваги:

– Відео- та аудіозв'язок із кожним учасником. Передбачено можливість вимикати і включати мікрофон, відео та запитувати включення відео в учасників. Можна увійти в конференцію як учасник з правами тільки для перегляду.

– Можна ділитися екраном (screensharing) вже зі звуком. Демонстрацію екрану можна поставити на паузу, можна ділитися не всім екраном, а тільки окремими додатками, наприклад включити демонстрацію браузера. В налаштуваннях можна дати всім учасникам можливість ділитися екраном або включити обмеження, щоб робити це міг тільки організатор.

– У платформу вбудована інтерактивна дошка; можна легко і швидко перемикатися з демонстрації екрану на дошку.

– Підтримка чату, в якому можна писати повідомлення, передавати файли всім або вибрати одного слухача. Чат можна налаштувати на автоматичне збереження або зберігати вручну при кожній конференції.

– Підтримка запису заняття як на комп'ютер, так і на хмару, автоматичне включення запису та можливість ставити його на паузу.

– Можливість розділити студентів на пари і групи, розподілити їх автоматично або в ручну в окремі сесійні зали (міні-конференції), де вони будуть спілкуватися тільки один з одним. Організатор може переходити по групах, перевіряти активність групи, переміщати учасників з однієї групи в іншу.

**Proficonf.com** – платформа для онлайн-уроків. На базовому безкоштовному тарифі можна організувати конференцію з 25-ма учасниками без обмеження по тривалості, але немає можливості запису конференцій. У конференції є можливість поділитися контентом. До початку заняття можна завантажити текстові, аудіо або відеофайли, в тому числі посилання на YouTube (відтворюється все одночасно в усіх учасників), малюнки і презентації. У чат можуть писати всі учасники (якщо організатор або модератор надав таку можливість). Функція «Запис екрану» стане в нагоді, якщо необхідно зняти урок для відсутнього слухача, використати його для самоаналізу, методичного аналізу для отримання сертифіката. Як організатор конференції викладач може включити і вимикати камери / мікрофони у слухачів.

Характеристика платформи:

– Проста реєстрація без будь-яких додатків.  
– Можливість перемикатися між завантаженими файлами-вкладками під час уроку.

– Можливість роботи не тільки на комп'ютері, але і на планшеті / телефоні (з обмеженим функціоналом).

– Немає можливості ділити студентів на групи.

– Під час демонстрації екрану не видно учасників.

**Microsoft Teams** – цифровий центр, який поєднує в одному місці розмови, вміст, завдання та програми, дозволяючи викладачам створювати яскраві умови навчання. Створюйте спільні аудиторії, підключайтеся до професійних навчальних спільнот і спілкуйтеся з колегами – все з одного досвіду. Дозволяє легко проводити відеоконференції, спільно редагувати і переглядати документи, працювати і планувати подальші дії робочої групи.

**Hangouts Meet** – середовище для спілкування у чаті або за допомогою відеодзвінків, проведення відеоконференцій з одночасною трансляцією на YouTube. До відеобесіди можуть приєднуватися до 25 учасників за один раз у GSuite для навчальних закладів і до 100 учасників у чаті. Під'єднатися можна за посиланням на бесіду або за цифровим номером бесіди. Активний учасник може доєднати іншого до зустрічі за номером телефону або електронною адресою користувача.

**BigBlueButton** – система вебконференцій, призначена для навчання в інтернеті; дозволяє ділитися аудіо, слайдами, відео, спілкуватися в чаті. Вбудоване опитування дозволяє легко залучати студентів, а запис лекцій робить їх доступними для подальшого перегляду. Під час використання інструменту дошки в BigBlueButton анотації автоматично відображаються студентам у режимі реального часу. Презентатори також мають можливість масштабувати, виділяти, малювати та писати на презентаціях, що робить їх зрозумілишими для віддалених студентів.

**Google Meet** – безкоштовне рішення для планування, приєднання або проведення відеоконференцій. Безпечне та надійне рішення дозволяє отримати низку функцій, доступних для навчальних закладів, а саме спільний доступ до екрана, підписи в реальному часі та макети, які адаптуються до ваших уподобань, зокрема розширений режим мозаїки. Цей сервіс дає можливість дозволяти або забороняти вхід, передбачена опція відключення або видалення учасників у разі потреби; підтримує проведення високоякісних віртуальних уроків і навіть соціальних заходів навчального закладу.

**Chamilo** – це безкоштовне програмне забезпечення електронного навчання та управління

контентом, спрямоване на підтримку та забезпечення доступності та якості освіти за рахунок безкоштовного розповсюдження програмного забезпечення; дозволяє поєднувати вправи з відео.

На екрані звітів графічно відображаються більшість інформації, наприклад хід навчальної роботи, дати першого та останнього доступу, час, витрачений на курс, і багато інших точок даних. Тепер можна легко встановити, чи користувач досяг успіху, чи прийняв він умови участі в курсі, чи є він підключеним у певний момент. Також передбачено режим «рейтингу» в результатах тестів. Студент бачитиме власні бали у таблиці рейтингу балів інших, упорядкованих за балом і датою тестування. Всі спроби враховуються, тому можна кілька разів скласти тест (якщо це дозволяє конфігурація), щоб отримати найкращий можливий бал.

Незалежно від того, яке сумісне середовище для віртуальної аудиторії використовується, необхідно дотримуватися інструктивних стратегій онлайн-навчання. Залучення студентів в інтернеті відрізняється від фізичної присутності студентів в аудиторії. Інтернет-викладачі повинні залучати до навчання, використовуючи ентузіазм, вираз і тон голосу. Слід також використовувати суміш засобів навчання та матеріали різноманітного змісту, зокрема аудіо- та відеоінформацію, онлайн-ігри, вебсайти, щоб продовжувати рух вперед. Також надавати заздалегідь підготовлені матеріали для уникнення затримок при виконанні завдань. Необхідно забезпечити студентів дуже чітким набором очікувань – від розкладу занять, способів і частоти спілкування, домашніх завдань до поведінки студентів в онлайн-спільноті.

Формування довіри до навчального середовища в інтернеті починається з регулярних точок дотику, які демонструють послідовність і надійність. Для полегшення постійної співпраці під час сесії зі студентами один на один або в малих групах варто окреслити чіткі очікування, робочий час, точки дотику та форми спілкування.

Дистанційне навчання дозволяє гнучко розбивати навчальний матеріал на менші частини та встановити схему й терміни для частішої діяльності протягом дня та тижня. Онлайн-навчання є цифровим за своєю суттю, і більшість середовищ мають різні інструменти для залучення. Одним із таких інструментів є опитування щодо чату, відео, аудіо та інших засобів для відстеження участі учнів та прогресу навчання. Швидкий зворотний зв'язок дозволить перенаправити увагу слухачів і посилити позитивну поведінку.

**Висновки.** Враховуючи ситуацію, яка постійно змінюється, планувати освітній процес важко. План

дистанційного навчання повинен продовжувати розвиватися як у короткотерміновій, так і в тривалій перспективі. Хоча багато студентів мають доступ до інтернету, слід розглянути можливість ефективності

стратегії електронного або дистанційного навчання. Програму потрібно коригувати, зважаючи на зміни обставин, із акцентом на забезпечення та покращення можливостей навчального процесу.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Демченко І. В. Використання веб 2.0 технологій у підготовці майбутніх учителів: досвід Канади. / І. В. Демченко. Глухів : Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки, 2016, С. 218–225.
2. Мергель Т. В. Застосування інтерактивного методу «мозкового штурму» у навчальному процесі. / Т. В. Мергель. Т. : Медична освіта, 2015, С. 44–47.
3. Черненко А. В. Використання соціальних мереж для навчання студентів у закладах вищої освіти. / А. В. Черненко. Х. : Теорія та методика навчання та виховання, 2019, С. 166–178.
4. <https://flinga.fi/>.
5. <https://moodle.org/>.
6. <https://www.loom.com/>.
7. <https://zoom.us/>.

#### REFERENCES

1. Demchenko I. V. (2016). Vykorystannia veb 2.0 tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv: dosvid Kanady. [The use of Web 2.0 technologies in training intending teachers: Canadian experience]. Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Ser.: Pedahohichni nauky [in Ukrainian].
2. Merhel T. V. (2015). Zastosuvannia interaktyvnoho metodu “mozkovoho shturmu” u navchalnomu protsesi. [Application of “brainstorming” interactive method in education process]. T. : Medychna osvita [in Ukrainian].
3. Chernenko A. V. (2019). Vykorystannia sotsialnykh merezh dlia navchannia studentiv u zakladakh vyshchoi osvity. [The use of social networks in higher education institutions]. Kh.: Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia [in Ukrainian].
4. <https://flinga.fi/>.
5. <https://moodle.org/>.
6. <https://www.loom.com/>.
7. <https://zoom.us/>.

УДК 37.015.31-058.862:37.018.3(477)  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209568>

**Галина ЛЯЛЮК,**  
orcid.org/0000-0002-4819-6247  
кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах  
Львівського державного університету внутрішніх справ  
(Дрогобич, Львівська область, Україна) [gala\\_psycholog@ukr.net](mailto:gala_psycholog@ukr.net)

## ЕТИЧНО-АЛЬТРУЇСТИЧНИЙ ПРИНЦИП СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ-СИРИТ

*У статті актуалізовано проблему впровадження інноваційних підходів у вихованні дітей-сиріт в Україні, які перебувають у державних закладах опіки. Розглянуто основні положення особистісно-гуманістичної стратегії нової педагогічної парадигми, роль суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та вихованця.*

*Проаналізовано наукові підходи до розуміння альтруїзму: особистісно-нормативний (моральні норми, переконання); емоційний (вияв альтруїстичних емоцій, емпатія, співпереживання, співчуття). Етично-альтруїстичний принцип виховання дітей-сиріт в умовах державного закладу опіки передбачає розвиток альтруїстичних тенденцій обох сторін суб'єкт-суб'єктної взаємодії – дитини-сироти та вихователя, а саме емпатії, співпереживання, співчуття.*

*Важливим є врахування особливостей розвитку емоційного інтелекту обох сторін та формування компетентностей у сфері життєдіяльності. Окреслено специфіку емпатійних виявів вихованців державних закладів, особливості функціонування механізмів співчуття, співпереживання дітей. Звернено увагу на особливості емпатії педагогів, які працюють у державних закладах опіки.*

*Альтруїстично-етичний принцип визначає стратегію виховання дітей, гуманістичне навантаження технологічних засобів виховання, характерними ознаками якого є педагогічна допомога і підтримка; опіка, соціальний захист; діалогічність, творчо-пошуковий характер, поєднання традиційності й інноваційності. Обґрунтовано ефективність реалізації етично-альтруїстичного принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії – дитини-сироти та педагога в умовах державного закладу опіки.*

*Доведено, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія на основі етико-альтруїстичного принципу має потужний виховний потенціал. Активно гуманна, альтруїстично-етична спрямованість суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя та дитини-сироти, професійна компетентність педагогів державних закладів опіки дозволяє частково знизити негативний вплив деприваційних умов, що сприятиме актуалізації особистісних ресурсів дитини-сироти.*

**Ключові слова:** альтруїзм, виховання, діти-сироти, емпатія, моральні цінності, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, співпереживання.

**Halyna LIALIUK,**  
orcid.org/0000-0002-4819-6247  
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Assistant Professor at Department of Psychology of Activities in Special Conditions  
of Lviv State University of Internal Affairs  
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) [gala\\_psycholog@ukr.net](mailto:gala_psycholog@ukr.net)

## ETHICAL-ALTRUISTIC PRINCIPLE OF SUBJECT-SUBJECT INTERACTION IN UPBRINGING ORPHAN CHILDREN

*The article deals with the problem of introducing innovative methods of upbringing orphans in Ukraine, that are staying in state care institutions. The basic principles of the personal-humanistic strategy of the new pedagogical paradigm are revealed, the role of the subject-subject interaction between an educator and a fosterling is defined. Such scientific approaches to the understanding of altruism as personality-normative (moral norms, beliefs); emotional (manifestation of altruistic emotions, empathy, sympathy) are analyzed.*

*The ethical-altruistic principle of raising orphans in a state care institution aims at the development of altruistic tendencies of both sides of the subject-subject interaction – orphans and caregivers, namely empathy, sympathy, compassion. It is important to take into account the peculiarities of the development of the emotional intelligence of the both and the formation of competencies in the sphere of life.*

*The specifics of empathic manifestations of pupils in state institutions, the peculiarities of functioning of mechanisms of children's sympathy and empathy are outlined. Attention is drawn to the peculiarities of the empathy of the teachers working in state care institutions.*

*The altruistic-ethical principle defines the strategy of raising children, the humanistic load of technological means of education, the characteristic features of which are pedagogical help and support; guardianship, social security; dialogue,*

*creative and searching character; a combination of traditions and innovations. The effectiveness of the implementation of the ethical-altruistic principle of the subject-subject interaction – an orphan and a teacher in the conditions of a state care institution is substantiated.*

*It has been proved that the subject-subject interaction based on the etho-altruistic principle has a strong educational potential. The actively humane, altruistic and ethical orientation of the subject-subject interaction between the caregiver and the orphan, the professional competence of the teachers in state care institutions can partially reduce the negative impact of the depriving conditions, which in turn will contribute to the actualization of the orphan child's personal resources.*

**Key words:** *altruism, upbringing, orphans, empathy moral values, subject-subject interaction, sympathy.*

**Постановка проблеми.** Серед найактуальніших проблем українського суспільства все гостріше постає проблема опіки та виховання дітей-сиріт. Зміни в системі інституційного догляду в напрямі до альтернативного, наближеного до сімейних форм утримання й виховання, задекларовані Національною стратегією реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки, підсилюють актуальність забезпечення особистісного зростання дітей в умовах трансформаційних змін і оновлених форм державної опіки. Необхідною постає проблема впровадження інноваційних підходів з метою надання професійної допомоги дітям-сиротам на основі науково обґрунтованих концепцій виховання з урахуванням сучасних соціальних змін.

**Аналіз досліджень.** Теоретико-методологічні розвідки, які розкривають сучасні підходи до організації й удосконалення виховання дітей в умовах державних закладів опіки, здійснено Л. Канишевською, О. Кузьміною, А. Наточій, В. Покась, В. Слюсаренко та іншими. Проблеми суспільного виховання дітей-сиріт в інтернатних закладах та дитячих будинках розглядали дослідники С. Бадер, Л. Волинець, І. Зверева, О. Кізь, С. Нечай, Н. Павлик та інші. Автори вказують на суттєві недоліки такої форми життєвого устрою дітей-сиріт, наголошуючи, що навчання і виховання дітей-сиріт у таких закладах призводить до деформації процесу формування системи цінностей і ціннісних орієнтацій, ускладнень особистісного розвитку, емоційної та інтелектуальної сфери, що зумовлює специфіку виховання дітей.

Особистісна парадигма виховання стала однією з домінуючих у сучасний період розвитку українського суспільства системою методолого-теоретичних норм і стандартів та аксіологічних критеріїв, які розкривають характерологічну цілісність освітньо-виховного процесу та регулюють науково-дослідну та практичну інноваційну педагогічну діяльність. Поняття «виховання» все більше набуває значення життєтворчості, зразків і норм культурного, гідного життя, втілених у цінностях виховання. Базовими цінностями є людина, культура, соціум. Однією з ключових ідей у виховному процесі є діяльність щодо розвитку духовного світу

особистості, спрямована на надання їй педагогічної підтримки у самоформуванні свого морального образу.

Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт не просто декларує, а утверджує дитину як найвищу цінність життя, передбачає визнання її індивідуальності, самобутності, самоцінності. Формування суб'єкт-суб'єктних відносин педагога й дитини-сироти є першоосновою й головною умовою виховання особистості; вони розвивають перцептивне, емоційне і когнітивне відображення педагогом і дитиною один одного, дозволяють здійснити найголовніше – усвідомити дитині не співпадіння її «Я – реального» і «Я – ідеального», без чого не можуть відбуватися об'єктивно її саморозвиток і самооцінка (Бойко, 2012: 317). Стратегія суб'єкт-суб'єктного, гуманного виховання передбачає реалізацію етично-гуманного принципу у вихованні дитини. Гуманність – іманентно характерна риса нашого народу, притаманна українській ментальності загалом. Гуманні суб'єкт-суб'єктні відносини є традиційно та соціально схваленою нормою функціонування освітньо-виховних закладів в Україні.

На мою думку, розглядаючи процес виховання дитини-сироти, яка перебуває у державному закладі опіки, важливо звернути увагу на альтруїстичну спрямованість суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя та вихованця, а саме на етично-альтруїстичний принцип такої взаємодії. Альтруїзм став предметом наукових розвідок у галузі педагогіки, психології, філософії (І. Бех, Л. Віготський, А. Гоулднер, Є. Ільїн, І. Зязюн, М. Корф, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні та багато інших). Але численні наукові дослідження жодним чином не знімають гостроти питання, особливо коли йдеться про виховання дітей-сиріт.

**Мета статті** – теоретико-методологічне обґрунтування реалізації етично-альтруїстичного принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя та дитини-сироти.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «альтруїзм» (фр. *altruisme*, з лат. *alter* – інший) – безкорисливе прагнення до діяльності на благо інших, на противагу егоїзму, здебільшого використовується для визначення властивості особистості жертву-

вати своїми вигодами заради загального блага. Клопіт про добробут ближнього у суспільстві можливий лише за умови свідомого обмеження власного добробуту. Це свідоме, нехай і короткочасне обмеження власного егоїзму (Енциклопедія освіти, 2008: 13). Слід зазначити, що до сфери альтруїстичних виявів не відносять акти допомоги, які здійснюються на рівні поведінкових виявів соціально-нормативного типу.

Натепер суть особистої якості альтруїзму науковці розглядають, пов'язуючи її із різноманітними акцентами на когнітивному, мотиваційному та поведінковому компонентах альтруїзму. У психології проблему альтруїзму вивчають в основному в контексті морального розвитку як цілісну особистісну характеристику, а також із емоційним інтелектом, спрямованістю. Альтруїзм визначають як систему ціннісних орієнтацій людини, в яких основним мотивом і критерієм моральної оцінки є інтереси іншої людини чи соціальної спільноти, а також як «інтегративне особистісне утворення, базовими складниками якого є безкорислива діяльність і допомога людям, готовність пожертвувати для їхнього блага особистими інтересами, піклування про потреби, добробут інших, доброчинність» (Алексеєнко, 2012: 24).

Можна умовно виділити два основних підходи до розуміння альтруїзму: особистісно-нормативний (моральні норми, переконання); емоційний (вияв альтруїстичних емоцій, емпатія співпереживання, співчуття). Зауважу, що термін «альтруїзм» має нестійку змістову характеристику, можна назвати і його розмитість при відсутності чіткої відокремленості суті альтруїзму як особливого явища.

У наукових розвідках Р. Апресяна, В. Бега, Л. Виготського, І. Зязюна, С. Рубінштейна, С. Русової, Г. Сагач, В. Сухомлинського розкрито основні положення про культурно-історичні умови становлення та розвитку зарубіжних та українських педагогічних систем. Наявність альтруїзму як якості зумовлює виникнення специфічного діяльнісного ставлення особистості до навколишнього світу, суспільства та до самої себе протягом всього життя, що призводить до якісних змін у системі суб'єкт-суб'єктних відносин як на рівні міжособистісної, так і на рівні міжгрупової взаємодії.

Альтруїзм розуміють як якісне утворення на особистісному рівні, в якому наявні певні елементи з множиною взаємозв'язків, що зумовлює виникнення певної структурної цілісності, а не простої механічної сукупності. Сформованість цієї якості призводить до діяльнісного перетворення соціальних умов з урахуванням потреб інших та інтересів

соціуму, що потребує домінування у системі ціннісно-світоглядних орієнтацій цінностей та ідеалів вищого порядку. Такі цінності та ідеали не лише спрямовують, унормовують та регламентують існування людини, а й надають їй власному буттю сенсу, що кардинально позначається на її світогляді, на становленні як соціального, творчо-інтелектуального та духовного суб'єкта (Алексеєнко, Данілова, Малиношевський, 2015)

Альтруїзм розглядається не тільки як короткочасний акт вияву, вираження особистості, її позицій, а й як постійне вирішення суб'єктом проблем його життєдіяльності, навіть при відсутності виражальних форм дії, поведінки (Рідкодубська, 2014: 315–320). Важливими методами виховання альтруїзму є допомога в усвідомленні дітьми пріоритетності людських цінностей, сприяння розвитку альтруїстичних почуттів (емпатії, співпереживання, співчуття).

Слід зазначити, що співчуття є досить істотною смисловою детермінантою альтруїзму. Реалізація мотиву співчуття не можлива без здійснення уявної постановки себе на місце іншої людини, без процесу співпереживання. Механізм співчуття заснований на ідентифікаційно-емпатійній взаємодії, ототожненні внутрішніх станів суб'єкта і об'єкта допомоги, тимчасовому стиранні межі між «Я» та «іншим Я» людини. Допомога тим, хто її потребує, безвідносно до можливості вигоди в майбутньому є нормою соціальної відповідальності.

Однак ні мотив співчуття, ні система ціннісних орієнтацій, ні усвідомлення себе як активного начала і предметно-перетворювальна діяльність самі по собі не є тотальним уособленням альтруїзму. Жодного окремо взятого з цих елементів (альтруїстичної мотивації з домінуванням мотиву співчуття, альтруїстичних ціннісних орієнтацій, готовності до соціально значущої діяльності) недостатньо для утворення альтруїзму, хоча вони і є його передумовами. Лише їх системне, а не механічне поєднання призводить до нового цілісного новоутворення у структурі особистості, яке можна розглядати як соціально значущу якість людини. Тому не можливо редукувати альтруїзм до певного окремого начала.

Етично-альтруїстичний принцип виховання дітей-сиріт в умовах державного закладу опіки передбачає розвиток альтруїстичних тенденцій обох сторін суб'єкт-суб'єктної взаємодії – дитини-сироти та вихователя, а саме емпатії, співпереживання, співчуття. При цьому важливим є врахування особливостей розвитку емоційного інтелекту обох сторін і формування компетентностей у сфері життєдіяльності.

Дитина-сирота, виховуючись у державному закладі опіки, змушена пристосовуватися до емоційно збіднених стимулами умов, тому емоційний та особистісний розвиток формуються за допомогою принципово інших механізмів і характеризуються дисгармонійністю розвитку емоційної сфери. Ця дисгармонія емоційної сфери виявляється насамперед у загальному світосприйнятті дитини, яка є основою її внутрішнього особистісного ставлення до широкого світу людей та до самої себе. Не маючи власної самоцінності, дитина постійно відчуває емоційний дискомфорт (Бевз, 2006).

Більшість вітчизняних і зарубіжних науковців, які досліджували проблему виховання дітей у державних закладах опіки (М. Бевз, Л. Волинець, Дж. Боулбі, Я. Гошовський, У. Денніс, М. Кондратьєв, Й. Лангмейєр, З. Матейчек, В. Мухіна, А. Полянничко та інші) однакові у тому, що «емоційний голод» призводить до відчуття туги, самотності, тривоги, комплексу меншовартості дітей-сиріт, їм важко розпізнати емоційні стани не лише оточуючих, а й власні, тому часто виникають проблеми з емпатійним прийняттям інших людей, у дітей спостерігається дисформованість механізму емпатії. Тобто, у внутрішньому просторі дитини домінує переживання болю й страждання (залежно від глибини деприваційного ураження), від якого вона хоче захиститися, співчуваючи іншому. Але їй важко розпізнати свої почуття та емоції, співпереживати, у неї виникають проблеми з емпатійним прийняттям інших, порушенням емоційної прихильності через дефіцит досвіду емоційних міжособистісних взаємин (Мухіна, 2002: 119).

Виховуючись в емоційно збіднених стимулами умовах, діти не засвоюють продуктивних навичок реальної допомоги дорослим, хоча «на словах» у них високий рівень емпатії. Насамперед науковці пов'язують цю проблему із недеференційованістю «Ми – Я», розмитості власного образу «Я», що зумовлює ситуативну, недиференційовану суб'єктність дитини-сироти. Тому важливим напрямом у вихованні дітей-сиріт є культивування у них співчуття іншим, розвиток широті думок і почуттів, адекватного розуміння емоційного стану інших. Співчуття співпереживання сприяє становленню особливо цінних моральних якостей особистості, які лежать в основі доброти дитини, активної гуманності, альтруїзму, її прагнення поділитися своїми почуттями з іншими людьми. Вільне вираження своїх почуттів допомагає дітям переживати емоційну ситуацію в умовах державного закладу опіки і сформувати нові прихильності (Виговская, 1996).

Зауважу, що вияви емпатійності вихователів державних закладів опіки мають свою специфіку.

Наукові дослідження дають змогу констатувати, що у більшості працівників дитячих будинків та інтернатів (75%) домінують негативні емоції (печаль, страх), високий рівень емоційності у спілкуванні з дітьми-сиротами. Тривала педагогічна праця у закладі державної опіки часто призводить до так званої «емоційної глухоти», зниження емоційного інтелекту і навіть емоційного вигорання (Виговская, 1996). Тому особливо наголошую на цьому аспекті як у процесі опікунсько-виховної діяльності, так і при підготовці відповідних фахівців.

Етично-альтруїстичний принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії дитини-сироти та вихователя в умовах державного закладу опіки передбачає не тільки розвиток альтруїстичних тенденцій обох сторін взаємодії, емоційного інтелекту, але й визначає стратегію виховання дітей-сиріт, активно-гуманістичне навантаження технологічних засобів організації процесу виховання, характерними ознаками якого є педагогічна допомога і підтримка; опіка, соціальний захист; діалогічність, творчо-пошуковий характер, поєднання традиційності й інноваційності.

Активно гуманна, альтруїстично-етична спрямованість суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя та дитини-сироти, професійна компетентність педагогів державних закладів опіки дозволяє частково знизити негативний вплив деприваційних умов, що сприятиме актуалізації особистісних ресурсів дитини-сироти. Видатний польський лікар і педагог Я. Корчак з цього приводу зауважував, що «інтернат для сиріт – це клініка, де зустрічаються різні недомагання душі і тіла при слабкому опорі організму, де важка спадковість заважає, затримує одужання. І якщо інтернат не буде моральним курортом, є загроза, що він стане осередком зарази» (Корчак, 1990: 114). Я. Корчак став найяскравішим прикладом альтруїзму у вихованні дітей-сиріт.

**Висновки.** Здійснивши аналіз наукових досліджень із вказаного питання, можу констатувати, що ефективна суб'єкт-суб'єктна взаємодія на основі етико-альтруїстичного принципу має потужний виховний потенціал. Реалізація етично-альтруїстичного принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та дитини-сироти в умовах державного закладу опіки сприяє усвідомленню дітьми пріоритетності людських цінностей, розвитку альтруїстичних почуттів, духовно-моральної зрілості особистості дитини-сироти.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаю у висвітленні особливостей застосування технологічних засобів організації процесу виховання дітей-сиріт в умовах державних закладів опіки.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апресян Р. Г. Добро и польза / Р. Г. Апресян // Этическая мысль : науч.-публицист. чтения. М. : Республика, 1991. С. 14–38.
2. Бевз Г. М. Прийомні сім'ї (оцінка створення, функціонування та розвитку) / Г. М. Бевз. К. : Главник, 2006. 112 с.
3. Бойко А. М. Феномен «суб'єкт-суб'єктні відносини» – стратегія подальшого розвитку педагогічної теорії і практики / Алла Микитівна Бойко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. Спецвипуск 8. Ч. I. Слов'янськ : СДПУ, 2012. С. 310–317.
4. Виховання особистості у добродійній діяльності : метод. посіб. / [Алексеевко Т. Ф., Данілова А. П., Малиношевський Р. В. та ін.] / за ред. Т. Ф. Алексеевко. К., 2015
5. Выговская Л. П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи / Л. П. Выговская // Психологический журнал. 1996. Том 17. № 4. С. 55–63.
6. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень]. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Корчак Я. Как любить ребёнка: книга о воспитании; пер. с польск. / Я. Корчак. М. : Политиздат, 1990. 493 с.
8. Мухина В. С. Возрастная психология: отрочество : учеб. для вузов по пед. спец. / В. С. Мухина. 7-е изд., стереотип. М. : Академия, 2002. 456 с.
9. Рідкодубська А. А. Альтруїзм як категорія педагогіки / А. А. Рідкодубська // Педагогічний дискус / Хмельницький : ХГПА, 2014. Вип. 17. С. 315–320.
10. Соціальні цінності малої групи школярів : монографія / за заг. ред. Т. Ф. Алексеевко. К. : Пед. думка, 2012. 180 с.

## REFERENCES

1. Apresyan R. G. (1991). Dobro i polza [Good and use], Respublika, 1991. S. 14–38 [in Russian].
2. Bevez G. M. (2006) Pryjomni simyi (ocinka stvorennia, funkcionuvannya ta rozvytku). [Foster families (assessment of creation, functioning and development)]. Glavnyk, 112 s. [in Ukrainian].
3. Bojko A. M. (2012) Fenomen “sub’yeckt-sub’yeckni vidnosyny” – strategiya podalshoho rozvytku pedagogichnoyi teorii i praktyky. [The phenomenon of subject-subject relations – a strategy for the further development of pedagogical theory and practice]. Gumanizaciya navalno-vyovnogo procesu : zb. nauk. pracz. Specz vypusk 8. Ch. I. Sloviansk : SDPU. S. 310–317 [in Ukrainian].
4. Vyhovannya osobystosti u dobrochynnij diyalnosti : metod. posib. [Educating a person in charity: a methodical manual]. [Alyeksyeyenko T. F., Danilova A. P., Malynoshevskij R. V. ta in.] za red. T. F. Alyeksyeyenko. (2015) s. 191 [in Ukrainian].
5. Vyigovskaya L. P. (1996). Empatiynnye otnosheniya mladshih shkolnikov, vospityvayuschihsva вне semi. [Empathic relationships of junior schoolchildren who are brought up outside the family], Psychological journal. T 17. № 4. S. 55–63.
6. Encyklopediya osvity (2008). Akad. ped. nauk Ukrainy. [Encyclopedia of Education. Acad. Ped. of Sciences of Ukraine]: golov. red. V. G. Kremein. 1040 s. [in Ukrainian].
7. Korczak Ya. (1990). Kak lyubit rebënka: knyga o vospytanyu; per. S polsk. [How to love a child: a book about upbringing; transl. from Polish. / J. Korczak]. Moscow. Political issue 493 s. [in Russian].
8. Muhina V. S. Vozrastnaya psihologiya: otrochestvo : ucheb. dlya vuzov [Age psychology: adolescence: a textbook for pedagogical universities]. 7 izd., stereotip. M. : Akademiya, 2002. 456 s. [in Russian].
9. Ridkodubska A. A. (2014). Altruyizm yak kategoriya pedagogiky. [Altruism as a category of pedagogy]. Pedagogical discuss, № 17, Khmelnytskyi. S. 315–320 [in Ukrainian].
10. Socialni cinnosti maloyi grupy shkolnyariv : monografiya. [Social values of a small group of students : a monograph] za zag. red. T. F. Alyeksyeyenko (2012), Kiev : Pedagogical thought. 180 s. [in Ukrainian].



УДК 793.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209569>

**Магдаліна МАРУШКА,**

*orcid.org/0000-0001-6404-7519*

здобувач кафедри загальної та дошкільної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) *dushka2222@gmail.com*

## ДІЯЛЬНІСТЬ ЛЬВІВСЬКИХ ШКІЛ РИТМОПЛАСТИЧНОГО ТАНЦЮ (20-30 рр. XX ст.)

*У статті проаналізовано діяльність львівських шкіл ритмопластичного танцю (20-30 рр. XX ст.). В практиці хореографічної освіти Галичини міжвоєнного періоду навчання модерним танцям займало особливе місце з огляду на поширення естетики «вільного» танцю та ідей ритмопластичної системи Е. Жак-Далькроза. Авторам зазначено, що розроблений швейцарським педагогом і композитором комплекс вправ відповідав за розвиток відчуття ритму, контроль тіла, розвиток уваги, музичного слуху, впливав на розвиток пластики, вміння виділяти музичні наголоси рухами тіла.*

*Встановлено, що відповідно до зростання популярності ритмічної гімнастики почали відкриватися, зокрема у Львові, школи танців і хореографічні студії, де можна було опанувати мистецтво ритмопластики. Акцентовано увагу на діяльності школи ритмопластики О. СухOVERської та О. Федак-Дрогомирецької. Визначено, що хореографічна підготовка в школах включала гімнастично-ритмічне навчання відповідно до методики Е. Жак-Далькроза та пластичне згідно з засадами вільного танцю А. Дункан.*

*В закладах функціонували курси для дітей і дорослих, де вони навчалися відчувати музику, відображати в руках розвиток музичної думки, передавати її ритм і зміст через пластику тіла. Учениці цих ритмічно-пластичних шкіл регулярно демонстрували свої вміння на показових виступах, концертах, у театральних постановках.*

*Численні рецензії на виступи учениць вказують на високий рівень їх виконавської майстерності та підкреслюють педагогічний талант керівників шкіл. О. СухOVERська, О. Федак-Дрогомирецька виконали значну виховну, педагогічну роботу, дали початкову хореографічну освіту майбутнім професійним танцівницям і хореографам-балетмейстерам. Визначено, що обидві школи працювали до початку Другої світової війни і піднесли навчання ритмопластичного танцю на високий фаховий рівень.*

**Ключові слова:** школа танців, ритмопластичний танець, ритмічна гімнастика, пластика тіла.

**Magdalena MARUSHKA,**

*orcid.org/0000-0001-6404-7519*

Postgraduate Student of the Department of the General and Preschool Education

of the Drohobych Ivan Franco State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *dushka2222@gmail.com*

## ACTIVITIES OF LVIV SCHOOLS OF RHYTHMIC DANCE (20-30s OF THE XX CENTURY)

*The article analyzes the activities of Lviv schools of rhythmic dance (20-30 years of the twentieth century). In the practice of choreographic education in Galicia in the interwar period, the teaching of modern dances occupied a special place given the spread of the aesthetics of "free" dance and the ideas of the rhythmic and plastic system of E. Jacques-Dalcroze.*

*The author notes that the set of exercises developed by the Swiss teacher and composer was responsible for the development of rhythm, body control, development of attention, musical hearing, influenced the development of plasticity, the ability to distinguish musical accents with body movements. It is established that in accordance with the growing popularity of rhythmic gymnastics, dance schools and choreographic studios began to open, in particular in Lviv, where it was possible to master the art of rhythmic sculpture. Emphasis is placed on the activities of the O. Sukhoverska and O. Fedak-Drohomyretska school of rhythmic and plastics.*

*It was determined that choreographic training in schools included gymnastic and rhythmic training in accordance with the method of E. Jacques-Dalcroze and plastic in accordance with the principles of A. Duncan free dance. Courses for children and adults functioned in the institutions, where they learned to feel music, to reflect in movements the development of musical thought, to convey its rhythm and content through body plasticity.*

*Students of these rhythmic and plastic schools regularly demonstrated their skills at shows, concerts, theater performances. Numerous reviews of the students' performances noted the high level of their performing skills and emphasized the pedagogical talent of school principals. O. Sukhoverska and O. Fedak-Drohomyretska did a lot of educational and pedagogical work, gave primary choreographic education to future professional dancers and choreographers. It is determined that both schools worked before the Second World War and raised the teaching of rhythmic dance to a high professional level.*

**Key words:** dance school, rhythmic dance, rhythmic gymnastics, body plasticity.

**Постановка проблеми.** Для Галичини 20-30-ті роки ХХ ст., коли вона перебувала у складі Другої Речі Посполитої, були часом інтеграції до модерних європейських культурних процесів. Це позначилося і на розвитку хореографічної освіти.

Розвиток європейського модерного танцю початку ХХ ст. відбувався під впливом естетики «вільного» танцю та ритмопластичної системи Е. Жак-Далькроза. Первинною ідеєю Далькроза було умузикальнення дитини через прищеплення їй почуття ритму як універсального начала, яке творить та організовує життя в усіх його виявах і формах. Учні, які навчалися за єуритмічною системою Е. Жак-Далькроза, не просто пасивно слухали музику, а виконували певні рухи, які співвідносилися з мелодією, гармонією, ритмом музичного твору. Виконували ритмічні вправи та вправи з мімічної і рухової виразності формували красу рухів, постави, розвивали вміння виконувати довільні танцювальні твори.

На Галичині методика Е. Жак-Далькроза (ритмічна гімнастика) практично застосовується з 1908 року, коли вона вперше була введена у навчальну програму Львівського музичного інституту. З 1910 року заняття ритмікою проводилися у Львівському музичному інституті А. Нементовської. Спочатку ритмічна гімнастика була вступним предметом для вивчення музики. Поступово став очевидним її вплив на розвиток естетики постави та рухів виконавців. Так, після одного з показових виступів критики зазначали, що «деякі твори були такими гарними, що нагадували балет, але не той глупий, який полягає в ставанні на великому пальці ноги, а той красивий, насправду естетичний, який відкрила А. Дункан» (*Glossy prasy lwowskiej o gymnastyce rytmicznej E. Jaques-Dalcroze'a*, 1913: 29).

Зі зростанням популярності ритмічної гімнастики вона впроваджувалася у практику хореографічного навчання Галичини. Зокрема, у Львові було організовано танцювальні школи, студії, які працювали в напрямі ритмопластики. Їх основним завданням був розвиток здатності виражати емоційне сприйняття музики за допомогою рухів у танці, а також за допомогою міміки та жестів.

**Аналіз останніх досліджень.** Серед досліджень, в яких розглянуто окремі аспекти діяльності хореографічних закладів і видатних галицьких представників модерної хореографії, – роботи М. Пастернак, Л. Вишотравки, В. Пастух, М. Погребняк, П. Білаш, О. Шабаліної. Зокрема, В. Пастух дослідила розвиток хореографічної культури та систематизувала навчальні заклади, які працювали в напрямі модерної хореографії на

Галичині 20-30-х рр. ХХ ст. Роботи М. Погребняк присвячені дослідженню стилістичних особливостей танцю «модерн» на Галичині того періоду. О. Шабаліна у наукових розвідках розглядала чинники, які сприяли творчій активності галицьких модерних хореографів. Л. Вишотравка вивчала історичні аспекти розвитку ритмопластичного методу Е. Жак-Далькроза в Україні.

**Мета статті** – проаналізувати діяльність шкіл танців, які працювали в напрямі ритмопластики у Львові в 20-30-х рр. ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу.** Серед хореографічно-освітніх установ Галичини міжвоєнного періоду особливе місце належить школі ритмопластики О. Суховерської та школі О. Федак-Дрогомирецької. Ці школи працювали в сфері ритміки та умузикальнення, поєднуючи в навчанні техніки пластичного та вільного танців.

О. Суховерська (в дівочстві – Федів) (1891–1977) – одна з перших українських фахівчинь із тіловиховання й спорту. Закінчила польську ритмічну школу у Львові, вчительський семінар Українського педагогічного товариства. Працювала вчителем руханки в різних навчальних закладах Львова (народна школа імені Б. Грінченка, вчительська семінарія «Рідної школи», жіноча гімназія СС Василянок).

Відвідуючи Відень, Берлін, Прагу, познайомилася з новими танцювальними напрямками. Будучи під враженнями від європейських зразків модерної хореографії, О. Суховерська почала впроваджувати в педагогічну практику навчання ритмопластичному танцю в школах, в яких працювала. Згодом, коли ритмічна гімнастика набула розуміння і поширення, О. Суховерська відкрила першу в Галичині Школу ритмопластики. Школа відкрилася в 1930 р. і мала три курси: «дитячий, для дорослих і клас гігієнічної руханки для пань» (Л. Б., 1936: 5).

Учениці ритмічно-пластичної школи О. Суховерської брали участь в різних показових виступах, концертах, театральних постановках. Зокрема, учениці виконали танці у постановці музичної комедії Г. Меріам-Лужницького «Жабуриння» на музику В. Балтаровича (Сценка «Богема», 1933: 6) та у постановці фантастичної казки М. Шугаєвського «Дід Мороз» (Львів, 1939); вихованки з гімназії СС Василянок виконали хореографічні номери у постановці драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» (М. Н., 1936: 7). Такі прилюдні виступи школи ритмопластичного танцю О. Суховерської поширювали серед загалу ідеї ритміки й естетику модерного танцю.

Важливий етап розвитку модерної хореографічної освіти Галичини міжвоєнного двадцяти-

ліття пов'язаний з ім'ям О. Федак-Дрогомирецької.

О. Федак-Дрогомирецька (1910 – ?) здобула фахову освіту в Інституті ритміки під керівництвом Е. Жак-Далькроза: «Скінчила вона повний 3-річний курс ритміки в Інституті Жака Далькроза у Женеві. Таких фаховичок є всього дві на цілу Польщу» (Х. К., 1935: 4). В 1933/1934 навчальному році вона почала вести курси ритміки для дітей при Львівському музичному інституті ім. Лисенка (Пастернакова, 1934: 3).

У роботі курсів, а згодом і у своїй школі О. Федак-Дрогомирецька дотримувалася методики та системи еуритміки Е. Жак-Далькроза. Для постановок ритмопластичних танців педагог використовувала музику Барвінського, Баха, Брамса, Далькроза, Дворжака, Рахманінова, Шопена, Шумана.

Творча діяльність О. Федак-Дрогомирецької не обмежувалася курсами та школою танців. Хореограф також готувала постановки танців для учнів Рідної школи (підготувала танцювальні номери учениць Дівочої школи ім. Б. Грінченка для вистави В. Софронова-Левицького «Свято Весни»); вела курси для сценічних танцюристок. Також О. Федак-Дрогомирецька давала уроки ритміки в дошкільних установах, брала участь у фаховій підготовці вихователів дошкільних закладів. На курсах із ритмічної руханки для вихователів і практиканток українських дошкіль у Львові педагог «розкривала особливості ритміки для дошкільників, давала зразки ритмічних забав і рухових інсценізацій, показувала, як ритмічні вправи покласти на українську музику з ритмічними вправами» (Ритмічну руханку для наших дітей, 1938: 145).

Школа ритмопластики О. Федак-Дрогомирецької забезпечувала високий рівень майстерності виконання ритмопластичного танцю. В історії розвитку хореографічної культури України згадані школи посідають визначне місце, оскільки в них базову ритмічну підготовку отримали талановиті послідовниці модерного хореографічного мистецтва України. Зокрема, школу О. Суховерської закінчили Д. Нижанківська-Снігурович, І. Соколовська, І. Залеська, які продовжили традиції українського мистецтва хореографії в діаспорі. Так, Д. Нижанківська-Снігурович (1915-1980) з 50-х рр. XX ст. працювала хореографом балетної школи Королівського балету у Вінніпезі (Канада); І. Залеська (1918-1988), в 1944 р. створила ритмопластичні студії у Міттенвальді (Німеччина), 1949 р. – у Мельбурні, Нобл-парку (Австралія).

На курсах ритмопластики О. Федак-Дрогомирецької за методикою Е. Жак-Далькроза навчалися О. Гургула-Щурат, Д. Кравців-Ємець, О. Гердан-

Заклинська, Р. Прийма. Так, О. Гургула-Щурат (1909-1996) була відомою балериною, представницею Львівської школи модерного танцю, у повоєнні роки викладала в Музично-педагогічному училищі, деякий час була балетмейстером у Театрі юного глядача (Львів).

О. Гердан-Заклинська (1916-1999) була першою українкою, яка представляла країну на Міжнародному танцювальному конкурсі, який відбувся 1939 р. у Брюсселі (Міжнародний конкурс танку, 1939: 6). В 30-х рр. навчала мистецтву танцю дітей у товариствах «Рідна Школа» та «Українська Захоронка». В 1948 р. організувала власну школу українського танку при Вищих освітніх курсах у Вінніпезі (Канада). З 1950 р. педагогічну працю продовжила в Торонто, де мала власну школу мистецького танку в Музичному інституті.

Д. Кравців-Ємець (1916-2007) – хореограф і танцюристка, в 1941 р. вела танцювальну студію для дітей при Інституті Народної Творчості (Львів), протягом 1942-1944 рр. працювала балетмейстером в Українському театрі (Дрогобич). Емігрувавши до Канади, з 1950 р. вела Школу ритмопластики при Інституті Культури у Вінніпезі. Р. Прийма (1924-2004) була наймолодшою за віком балериною, зуміла стати солісткою Львівської опери на межі 1930-1940-х рр. Була першою українкою, яка представляла свої модерні драматичні танці на сценах Нью-Йорку, Парижа, Мюнхена, Женеві, Лондона, Торонто, Афін.

Школа О. Федак-Дрогомирецької дала початкову хореографічну освіту яскравим, самобутнім балетним та естрадним танцюристам, педагогам і хореографам. Відгуки про виконавську майстерність учениць О. Федак-Дрогомирецької друкувалися у тогочасній пресі. Так, в рецензії на один із виступів зазначено: «Група впровадила нас у той світ, де музика стає рухом. І дивно було: все, що ми чули, побачити відразу плястично на сцені» (Нижанківська, 1936: 7).

**Висновки.** Проведений аналіз діяльності львівських шкіл ритмопластичного танцю засвідчив, що ці школи були затребуваними і отримали визнання серед фахових критиків, які визначали їх поважними закладами з високим рівнем артистизму та підготовки. Педагогічна діяльність О. Суховерської та О. Федак-Дрогомирецької є знаковою в історії розвитку хореографічної культури та навчання ритмопластичному танцю Галичини міжвоєнного двадцятиліття. Важливими для подальшого розкриття питання розвитку хореографічної освіти Галичини 1919-1939 рр. вважаю аналіз діяльності шкіл, які працювали за методологією «виразного» танцю.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Glossy prasy lwowskiej o gimnastyce rytmicznej. E. Jaques-Dalcroze'a. Lwow, 1913. 44 s.
2. Л. Б. У школі О. Суховерської. *Нова хата. Двоптижневий журнал для плекання домашньої культури*. Львів. 1936. Ч. 9. С. 5.
3. М. Н. Лісова пісня. *Жінка. Двоптижневик*. Львів, 15 травня 1936 року. Рік II. Ч. 10. С. 7.
4. Міжнародний конкурс танку. *Нова хата. Двоптижневий журнал для плекання домашньої культури*. Рік XV. Львів, 15 травня 1939 року. Ч. 10. С. 6.
5. Нижанківська М. Нові таланти на овиді. Вечір танку, музики і співу. *Жінка. Двоптижневик*. Львів. 1 грудня 1936 року. Рік II. Ч. 23. С. 7–8.
6. Пастернакова М. Жак Далькроз і ритмічна руханка. *Назустріч. Двоптижневик*. Львів, 15. V. 1934 року. Число 10. С. 3.
7. Ритмічну руханку для наших дітей. *Українське дошкілля. Місячник, прив'язаний вихованню дітей дошкільного віку*. Листопад-грудень 1938. I Рік. Ч. 9–10. С. 145.
8. Сценка «Богема»: «Жабуриння» Музична комедія Меріям-Лужницького, музика – В. Балтаровича. *Діло*. Четвер 9 лютого 1933 року. Ч. 30 (13.269). С. 6.
9. Х. К. Дещо про ритміку. *Жінка. Двоптижневик*. Львів, 15 вересня 1935 року. Рік I. Ч. 18. С. 4.

## REFERENCES

1. (1913) Glosy prasy lwowskiej o himnastyce rytmicznej. E. Jaques-Dalcroze'a [Voices of the Lviv press about E. Jaques-Dalcroze's rhythmic gymnastics]. Lviv [in Polish].
2. L. B. (1936). U shkoli O. Sukhoverskoi [At O. Sukhoverska's school]. *New house. Weekly magazine for nurturing home culture*, Lviv, vol. 9, P. 5 [in Ukrainian].
3. M. N. (1936). Lisova pisnia [Forest song]. *Woman. Biweekly*, Lviv, vol. 10, P. 7 [in Ukrainian].
4. (1939) Mizhnarodnyi konkurs tanku [International dance competition]. *New house. Biweekly magazine for nurturing home culture*, Lviv, vol. 10, P. 6 [in Ukrainian].
5. Nyzhankivska M. (1936). Novi talanty na ovydi. Vechir tanku, muzyky i spivu [New talents. Evening of dancing, music and singing]. *Woman. Biweekly*, Lviv, vol. 23, P. 7–8 [in Ukrainian].
6. Pasternakova M. (1934). Zhak Dalkroz i rytmichna rukhanka [Jaques-Dalcroze'a and rhythmic engine]. *Towards. Biweekly*, Lviv, № 10, P. 3 [in Ukrainian].
7. (1938) Rytmichnu rukhanku dlia nashykh ditei [Rhythmic engine for our children]. *Ukrainian preschool. Month dedicated to the education of preschool children*, № 9–10, P. 145 [in Ukrainian].
8. (1933) Stsenka "Bohemii": "Zhaburyння" Muzychna komediia Meriam-Luzhnytskoho, muzyka – V. Baltarovycha [Show "Bohemian": "Zhaburyння" Meriam-Luzhnytskii's musical comedian, music – V. Baltarovych]. *Case*, vol. 30 (13.269), P. 6 [in Ukrainian].
9. Kh. K. (1935). Dshcho pro rytmiku [Something about rhythmic]. *Woman. Biweekly*, Lviv, vol. 18, P. 4 [in Ukrainian].

УДК 373.29

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209570>

**Христина МИКИТЕЙЧУК,**

*orcid.org/0000-0002-0590-125X*

*асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти  
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича  
(Чернівці, Україна) k.mykyteichuk@chnu.edu.ua*

## **НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ**

*Стаття присвячена проблемі підготовки дитини до школи, актуалізованій запровадженням в Україні обов'язкової однорічної передшкільної освіти дітей старшого дошкільного віку. Звернено увагу на зарубіжний досвід підготовки до вивчення математики як одної зі складових частин передшкільної освіти, висвітлено зміст й організацію навчально-методичної роботи з пропедевтичної математичної освіти в дитячих садках Польщі. Охарактеризовано зміст математичної освіти в дитячому садку, спрямованої на формування готовності дитини до вивчення математики; окреслені основні тематичні позиції програми дитячої математики (розмір, вага, місткість, форма, довжина, ширина й висота; положення предметів у просторі й визначення напрямків; визначення часу, дні тижня, пори року, місяці; рік; геометричні фігури, просторові композиції; множини, підмножини, кількість елементів множини, рівність/нерівність множин; арифметика натуральних чисел). Наголошено на визначальній ролі правильно організованої навчально-методичної роботи в процесі формування в дошкільнят основ математичної грамотності. Акцентовано, що в роботі з дітьми дошкільного віку дієвими є активні методи навчання, що передбачають засвоєння дитиною знань і умінь у ході виконання дій, маніпуляцій з предметами, експериментування, з опорою і виробленням власного досвіду й ставлень. З'ясовано, що серед ефективних і привабливих для вивчення математики в дитячому садку польські фахівці рекомендують насамперед ігрові форми, наприклад математичні настільні ігри (А. Клім-Клімашевська), математичні й параматематичні ігри й розваги (Дж. Філіп, Т. Рамс), математичні змагання та пригоди (Р. Домінек, А. Пелька-Вошко). З найбільш використовуваних у практиці дитячих садків Польщі названі такі методики: 1) дитяча математика Е. Груцик-Кольчинської; 2) навчання малої дитини математиці методом Глена Домана; 3) методика М. Монтесорі. Підкреслено, що вирішальними критеріями їхньої популярності в дитячих садках Польщі, крім дидактичних ефектів, є емоційно-позитивна спрямованість на потреби й інтереси дитини, в результаті чого математична освіта для неї стає приємною. Висловлені судження щодо доцільності осмислення змісту й організації навчально-методичної роботи з пропедевтичної математичної освіти в дитячих садках Польщі для подальшого впровадження ідей позитивного досвіду в практику передшкільної освіти в Україні.*

**Ключові слова:** *передшкільна освіта, підготовка до школи в Польщі, підготовка дитини до вивчення математики.*

**Khrystyna MYKYTEYCHUK,**

*orcid.org/0000-0002-0590-125X*

*Assistant of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education  
of Yuri Fedkovych Chernivtsi National University  
(Chernivtsi, Ukraine) k.mykyteichuk@chnu.edu.ua*

## **EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL ACTIVITY ON PREPARING A CHILD TO STUDY MATHEMATICS IN PRESCHOOL INSTITUTIONS OF POLAND**

*The article is devoted to the problem of preparing a child for school, actualized by the introduction in Ukraine the compulsory one-year preschool education for older preschool children. The attention is paid to the foreign experience in preparation for the mathematics study as one of the components of the of preschool education content, the paper highlights the content and organization of educational and methodological activity on propaedeutic mathematics education in kindergartens of Poland. The mathematics education meaning in kindergarten is characterized, that is aimed at forming the child's readiness to study mathematics; the main thematic positions in the children's mathematics program are outlined (size, weight, capacity, shape, length, width and height; objects position in space and directions determination; defining time, days of the week, seasons, months; year; geometric shapes, spatial compositions; plurals, subsets, the number of sets elements, equality / inequality of sets; natural numbers arithmetic). The article emphasizes the decisive role of properly organized educational and methodical work in the process of forming the basics of mathematical literacy in preschool children. It is stressed that in working with preschool children there are effective active teaching methods that involve the acquisition of knowledge and skills by the child during the actions performance, manipulation of objects, experimentation, with the support and development of their own experience and attitudes. It was investigated*

*that among the effective and attractive to study mathematics in kindergarten, Polish experts recommend, most of all, game forms, such as mathematical board games (A. Klim-Klimashevska), mathematical and paramathematical games and entertainments (J. Philip, T. Rams), mathematical competitions and adventures (R. Dominek, A. Pelka-Voshko). Among the most used in the practice of kindergartens in Poland there are such methods as 1) children's mathematics by E. Grushchuk-Kolchynska; 2) teaching a small child mathematics by the method of Glen Doman; 3) the method by M. Montessori. It is emphasized that the decisive criteria for their popularity in Poland kindergartens thereis, in addition to didactic effects, an emotionally positive focus on the needs and interests of the child, resulting in mathematical education for the child becomes enjoyable. There were expressed judgments on the expediency of understanding the content and organization of educational and methodical activity on propaedeutic mathematics education in kindergartens of Poland for further implementation of the positive experience ideas in the preschool education practice of Ukraine.*

**Key words:** preschool education, preparation for school in Poland, preparation of child to study mathematics.

**Постановка проблеми.** В Україні, відповідно до нової редакції Закону «Про дошкільну освіту» (2010 р.), кожна дитина п'ятирічного віку «впродовж року до початку шкільного навчання зобов'язується до освіти, що здійснюється в різних типах дошкільних закладів, навчально-виховних комплексах «дошкільний заклад – початкова школа», у групах п'ятирічок при Центрах розвитку дітей, загальноосвітніх школах та інших установах за єдиними програмами» (Про внесення змін, 2010: 545). Сенс однорічної передшкільної освіти полягає в тому, щоб «забезпечити легку адаптацію дитини до нового соціального осередку — школи, бути одним зі шляхів вирівнювання стартових можливостей дітей із різних соціальних груп і прошарків населення; розвитку задатків, здібностей дітей до засвоєння нового, більш складного матеріалу; забезпечити сформованість психологічної готовності дітей до школи з усіма її компонентами; за необхідності здійснювати коригування окремих порушень і відхилень у фізичному, психологічному, розумовому, емоційно-мотиваційному та комунікативно-мовленевому розвитку дітей» (Богущ, 2017: 24).

Спрямованість на обов'язковість передшкільного навчання актуалізує проблему підготовки дитини до школи. Базовий компонент, в якому визначено державні стандарти дошкільної освіти, орієнтує педагогів на певну роботу за цим напрямом. Однак певної усталеності набули різні упередження й викривлені очікування щодо критеріїв готовності дітей до школи. Кожен ставить свої вимоги: вчителя цікавить насамперед наявність у потенційного першокласника конкретної суми знань, умінь і навичок; вихователь переймається, щоб до дітей, які прийдуть до школи, не було претензій і щоб діти почувалися комфортно; у батьків є нестримне бажання навчити дитину читати, писати, рахувати, розв'язувати задачі. Натомість ігноруються закономірності психічного розвитку дитини, вікова сенситивність розвитку різних психічних функцій і якісних новоутворень; відбувається «штучна акселерація»; у дитини зни-

жується, а то й зникає інтерес до навчання ще до його офіційного початку.

Очевидно, що маємо потребу модернізувати означену сферу діяльності, оновити зміст і технології педагогічної діяльності на етапі підготовки до школи відповідно до сучасних тенденцій. На цьому тлі цікавим видається досвід зарубіжних країн, де передшкільна освіта набула популярності й демонструє відповідність європейським стандартам якісної освіти. Зважаючи на географічну й культурну близькість України з Польщею, вектор нашого дослідження спрямований на польську теорію та практику підготовки дітей до школи.

**Аналіз досліджень.** У сучасній українській педагогічній бібліографії проблема підготовки дітей до школи представлена чималою кількістю наукових праць, які відображають результати фундаментальних і прикладних досліджень у цій галузі таких науковців, як Т. Бондаренко, О. Ковшар, Т. Пантюк, В. Прокопенко, Т. Степанова, С. Уфімцева, Л. Федорович, О. Чепка, Н. Черепаня. Вартісним для нашої наукової статті є компаративний аспект проблеми, висвітлений у дисертаціях польських учених І. Адамека (2001 р.) «Теорія і практика підготовки дітей до школи в умовах розвитку польського дошкільця (друга половина XIX віку – 1918 р.)» і Д. Валюшек (1999 р.) «Формування готовності дітей до шкільного навчання в Республіці Польща». Ці роботи захищені в Україні й Російській Федерації. Інших порівняльних досліджень проблеми підготовки дитини до школи в Польщі наразі в українській педагогічній науці немає, що засвідчує новизну нашої роботи.

**Мета статті** – висвітлити одну зі складових змісту підготовки дитини до школи в Польщі, якою є підготовка до вивчення математики, а саме зміст й організацію навчально-методичної роботи з пропедевтичної математичної освіти в дитячих садках Польщі.

**Виклад основного матеріалу.** Підтримка інтелектуального розвитку дитини разом з мате-

матичною освітою є одним із напрямів, які, згідно з Навчальним планом дошкільної освіти в Республіці Польща (2008 р.), мають бути реалізовані для досягнення цілей дошкільної освіти. Дитина, яка залишає дошкільну освіту й починає початкову школу, повинна:

1) рахувати об'єкти й розрізняти неправильний і правильний підрахунок;

2) визначати результат додавання й віднімання, допомагаючи собі, рахуючи на пальцях або на інших збірках;

3) визначати еквівалентність двох множин, а також використовувати порядкові числа;

4) розрізняти ліву й праву сторони, визначати напрямки й розташування об'єктів відносно себе, а також відносно інших об'єктів;

5) знати, що таке вимірювання довжини, прості способи вимірювання: кроками, стопа за стопою;

6) бути ознайомленою з послідовністю днів і ночей, сезонів (пір року), днів тижня, місяців року» (Podstawa programowa, 2008: 17).

Створення освітнього середовища, в якому діти здобувають основні знання й математичні навички, необхідні для вивчення математики в школі, є однією з цілей дошкільної освіти. Математична освіта в дитячому садку, за трактуванням А. Клім-Клімашевської, – це «навчання якісним і кількісним відносинам і формування математичних понять» (Klim-Klimaszewska, 2011: 135). Передшкільна математична освіта охоплює такі питання: 1) вивчення якісних особливостей предметів, таких як розмір, вага, місткість, форма, довжина, ширина й висота; 2) розроблення концепцій щодо положення предметів у просторі й визначення напрямків; 3) терміни визначення часу, зокрема назви днів тижня, пір року, місяців; 4) основні плоскі та просторові геометричні фігури, упорядкування з них просторових композицій, розпізнавання геометричних фігур у навколишньому середовищі; 5) множини й підмножини; 6) поняття кількості елементів множини, включно з поняттями рівності й нерівності множин; 7) арифметика натуральних чисел, тобто використання основних і порядкових чисел у межах 10 й прості приклади додавання й віднімання (Klim-Klimaszewska, 2011: 135).

Е. Груцик-Кольчинська вважає, що математичну освіту дітей дошкільного віку слід розглядати на багатьох рівнях. Згадуючи про цілісний психічний розвиток, дослідниця наголошує як на розвитку здатності розуміти, міркувати, передбачати й оцінювати факти, так і на розвитку пам'яті й уваги, а також вказує на досвід дитини (Gruszczyk-Kolczyńska, 1997: 4). Е. Свобода обстоює анало-

гічну позицію: «Щоб знати математику, треба спочатку вміти мислити характерним чином, аби лише вміти будувати математичні поняття у свідомості, а потім вміти ними користуватися. Підготовка дітей до розуміння математичних понять і процедур повинна головним чином полягати в наданні зразків організації мислення або озброєння дітей здатністю концентрувати увагу на конкретних фрагментах реальності» (Swodoba, 2007: 70).

Таким чином, узагальнює У. Ошва, навчання математики в дошкільному закладі має полісенсорний характер, тобто вбудоване в діяльність, що підтримує загальний психічний розвиток дитини, активізує сенсомоторне та конкретно-уявне мислення дитини. Це той будівельний блок, з якого дитячий розум створює поняття й уміння, що сприяють розвитку мислення та загартовування емоційної стійкості (Oszwa, 2006: 23).

Для того щоб маленьку дитину приємно ввести у «світ математики», вчитель повинен знати, як організувати заняття та як правильно вибрати методи, форми й принципи педагогічної роботи. Для дошкільнят дуже важливо здобувати знання за допомогою власних дій і самостійних висновків, а не запам'ятовуючи готову інформацію, подану вчителем. Дитина вчиться через дії (не слухаючи), тому найважливішими є особистий досвід дитини, її експерименти, маніпулювання предметами, спроби узагальнити спостережані закономірності. З. Моравська стверджує, що «кожне нове поняття, властивість чи відносини мають сприйматися дитиною так, ніби вона сама виявила це» (Morawska, 1985: 405). Тож основою для створення математичних понять і вмінь є дія, яка супроводжується називанням предметів і видів діяльності. Це допомагає побачити, що найважливіше, а також зосередити увагу.

Аналогічні спостереження висловлюють Дж. Філіп і Т. Рамс, стверджуючи, що маленька дитина вчиться найефективніше, коли розумова діяльність супроводжується належним чином підібраними видами діяльності: «Фізичні заняття викликають у дитини емоційне напруження й розумові зусилля, що сприяє досягненню поставленої мети» (Filip, 2000: 58).

Відповідно до таких міркувань основними методами в дошкільній математичній освіті в усіх вікових групах повинні бути активні методи, тобто методи самостійних експериментів, метод завдань, метод вправ, що допомагають закріпити поняття й уміння. Однак, як зазначає М. Фідлер, для того щоб розвивати уявлення й мислення дитини, її прями спостереження повинні бути пов'язані з поясненням, інструкціями й розмовою

з учителем. Тож активні методи не менш важливі, як і словесні (Fiedler, 1983).

Займаючись пошуком ефективних і водночас привабливих для дитини способів навчання математики в дитячому садку, А. Клім-Клімашевська рекомендує використовувати в навчанні методи, які викликають творчу активність маленьких дітей (Klim-Klimaszewska, 2011). Побудова математичних настільних ігор є таким прикладом. Також Дж. Філіп і Т. Рамс, визнаючи, що математична освіта дітей раннього віку надзвичайно складна, пропонують зробити її більш привабливою й ефективною за допомогою математичних і параматематичних ігор і розваг (Filip, 2000: 68). Як стверджує З. Криговська, «гра сприяє стимулюванню інтелектуальної активності, теоретичних інтересів дитини; прагнення до перемоги часто є мотивацією, перенесення якої до інших питань, поза грою, в процесі вивчення математики дуже часто спостерігається» (Fechner-Sędzicka, 2012: 35).

У цьому контексті варто, на наш погляд, навести приклад дитячого садка в Познані, який уже багато років організовує змагання для дошкільнят – математичну й логічну гру «Моя щаслива математика». Мета змагань – використовувати набуті математичні знання, уяву й уміння причинно-наслідково мислити (Kaiser, 2015: 115).

Математична освіта повинна бути пов'язана з натхненням дитини протягом цілого дня перебування в дитячому садку, під час різних форм діяльності. За словами Р. Домінека й А. Пелька-Вошко, пригода дитини з математики починається вже «під час перших ранкових пропозицій учителя, шляхом індивідуальної роботи, пропозицій для невеликих команд, випадкових занять, хвилин виклику, натхнених і спонтанних ігор, а закінчується пропозиціями для дітей на наступний день» (Dominek, 2004: 12).

Рефлексуючи над проблемою методичних аспектів математичного виховання й освіти в дитячому садку, Е. Свобода вказує на три засадничі складові частини правильної математичної підготовки дітей дошкільного віку: 1) сприйняття закономірності, функціонування у світі ритмів і регулярності; 2) навичка помічати логічну послідовність явищ і стосунків; 3) вміння сперечатися, переконувати, відстоювати свою думку (Swoboda, 2007: 70).

Автор пропонує власні методичні рішення, що поєднують перелічені елементи, які можна використовувати в роботі з дітьми в дитячому садку:

– використання розповідей і віршів для формування математичного мислення, яке тренує вміння аналізувати й застосовувати регулярність;

– класифікація й сортування з використанням оригінальних критеріїв, аргументація (наприклад, під час самостійного створення логічних карток, що є способом формування понять і вміння визначати);

– створення зразків (візерунків), орієнтованих на математику, використовуючи повторювані елементи, симетрії, завдяки яким діти знайомляться з ритмами й закономірностями та отримують основу для інтуїтивного осмислення геометричних зв'язків і відношень (Swoboda, 2007: 70).

А. Тиль своєю чергою вказує на дуже важливе завдання вчителя, який організовує дошкільну математичну освіту дітей: з самого раннього віку збудити й розвинути інтерес до математики. У своєму дослідженні науковець наводить перелік пропозицій щодо заходів, які сприяють формуванню математичних інтересів дошкільнят. Найважливішим педагог вважає «спрямування уваги дітей на математичні проблеми, які виявляються в повсякденних ситуаціях» (Tyl, 2006: 260). Це дає змогу побачити практичну корисність набутого знання й уміння. А. Тиль в резюме висловлює оптимістичне переконання, що якщо вихователі дитячих садків використовуватимуть у своїй дидактичній і навчальній роботі хоча б деякі запропоновані ним пропозиції, «вказуючи на шляхи реалізації <...> питання про підвищення інтересу до математики з раннього віку, то буде менше проявів явища матофобії (що складається зі страху, викликаного поганим емоційним ставленням до вивчення математики) і частіше ми будемо діагностувати пристрасть до розв'язання задач у галузі математики» (Tyl, 2006: 261).

Такі фахівці, як А. Клім-Клімашевська, Е. Свобода, З. Моравська, переконують, що підготовка до вивчення математики повинна починатися якомога раніше: «Всі вправи, пов'язані з навчанням якісним і кількісним відносинам, а також формуванням математичних понять, повинні бути вплетені в дитячі ігри, починаючи з гри трирічних дітей», – підкреслює А. Клім-Клімашевська (Klim-Klimaszewska, 2011: 136).

Водночас, як зауважує Е. Свобода, в дитячих садках зазвичай реалізується довгострокова програма, зокрема й для трирічних вихованців, яка готує дітей до навчання читанню й письму, а питання підготовки до вивчення математики повністю нехтується (Swoboda, 2007). Подолати цей недолік можливо, впроваджуючи в дитячому садку інноваційні методи навчання математики. Зокрема, до таких А. Клім-Клімашевська відносить: 1) навчання малої дитини математики методом Глена Домана; 2) дитячу математику Е. Грушиц-Кольчинської (Klim-Klimaszewska, 2011: 233).



У методі Г. Домана як навчальні посібники використовуються великі картонні коробки, в яких будь-якими способами розміщуються крапки від 1 до 100. Число з іншого боку дошки – кількість крапок. На ста послідовних менших дошках написано червоним кольором цифри від 1 до 100. У методі Домана дуже важливо послідовно виконувати етапи. На початку дитина вчиться розпізнавати картки з крапками, але не шляхом підрахунку, а через візуальне враження. Додавання починається з тридцятого дня навчання в школі, а віднімання – з сорокового дня. Наступні кроки – розв’язування задач, мультиплікативні дії, тобто множення й ділення, а також рівняння й числа.

Реалізована таким чином математична освіта враховує принцип класифікації складності й властивості розвитку маленької дитини. Крім того, як зазначає А. Клім-Клімашевська, «дитина помічає, що навчання є більш радісним процесом, ніж інші види діяльності, і такий підхід збережеться протягом усього життя» (Klim-Klimaszewska, 2011: 233).

У багатьох дитячих садках Польщі вже понад 20 років реалізується програма математичної освіти «Дитяча математика», розроблена Е. Грущик-Кольчинською та її командою (Gruszczyk-Kolczyńska, 1997). Завдяки цьому методу діти розвивають і розширюють розумові здібності, необхідні для вивчення математики, в результаті чого математична освіта стає приємною й приносить дидактичні ефекти. Програма враховує важливість особистого досвіду дитини, який є «тим будівельним матеріалом, з якого вона створює нові концепції, набуває нових навичок і розвиває емоційну стійкість» (Gruszczyk-Kolczyńska, 1997).

Е. Свобода, доповнюючи програму Е. Грущик-Кольчинської, також звертає увагу на роль власного досвіду дитини в процесі формування її математичного мислення. «Це можуть бути переживання, пов’язані з розумінням певних фактів і явищ, а також досвід щодо певних процедур, дій, поведінки в конкретних ситуаціях <...>. Такий досвід сприятиме тому, що дитині не доведеться витратити час і енергію на ознайомлення з ситуаціями й завданнями, вона буде готовою правильно фіксувати та структурувати інформацію» (Swoboda, 2007: 72).

Аналогічну позицію обстоюють Р. Домінек і А. Пелька-Вошко, стверджуючи, що навчання-викладання математики «найбільш повно реалізується під час будь-яких довільних дій, які виконуються дитиною, що дає змогу експериментувати, досліджувати, пропонувати ідеї, гіпотези (а головне – перериватися в разі втоми), бо дитина має найкращі шанси зрозуміти математичні структури під час дії» (Dominek, 2004: 13).

Програмою математичної освіти авторства Е. Грущик-Кольчинської охоплені такі тематичні кола:

1) просторова орієнтація, тобто формування навичок, які допоможуть дітям зорієнтуватися в навколишньому середовищі й будуть корисні в школі на уроках математики й соціально-природного середовища;

2) ритми, що розвивають уміння бачити візерунки й використовувати їх у різних ситуаціях (це важливо під час навчання рахувати, допомагає зрозуміти сенс вимірювання);

3) розвиток навичок підрахунку, а також додавання й віднімання (від підрахунку деталей, підрахунку пальцями до усного рахунку);

4) підтримка розвитку оперативного міркування, яке має на меті підготувати дитину до розуміння поняття натуральної чисельності;

5) розвиток навичок вимірювання довжини (потрібні не лише в школі, а й у повсякденному житті);

6) класифікація, тобто знайомство дітей із завданнями щодо множин і їхніх елементів;

7) упорядкування й розв’язування арифметичних задач, удосконалення навичок лічби в дітей;

8) ознайомлення дітей із вагою й чуттям ваги;

9) вимірювання рідини;

10) геометричні інтуїції, що охоплюють формування геометричних понять;

11) дитяча побудова математичних ігор, що посилює емоційну стійкість і розвиває інтелектуальні здібності;

12) написання математичних операцій за допомогою символів (<, >, +, =) (Gruszczyk-Kolczyńska, 1997).

Розробники програми наголошують, що ці дванадцять тематичних кіл мають реалізовуватися в заданому порядку відповідно до принципу градації складності та з урахуванням норм розвитку маленької дитини.

Як під час підготовки дитини до початку читання й письма, так і в процесі формування математичних компетенцій широко використовуються альтернативні методи роботи. Одним із популярних у багатьох польських дитячих садках є метод М. Монтесорі.

Важливою метою системи Монтесорі, як стверджує Б. Штейн, є вироблення «математичного духу». Як зазначала сама новаторка, в кожній людини є математичний сенс, завдяки якому вона є «цілісною особистістю (істотою), яка може мислити математично, робити висновки, вчитися, формувати власну уяву й узагальнювати можливості» (Stein, 2003: 45).

Математика в педагогічній системі Монтессорі є важливою освітньою сферою, мета якої – «навчити дитину самостійності, розвинути інтерес до математики, ввести у світ цифр і чисел, виявити важливість кодування й операцій з числами, а також здійснення цілеспрямованих дій, що передбачають розв'язання математичних задач і формування емоційної стійкості» (Surma, 2013: 55).

У дитячому садку Монтессорі діти вперше знайомляться з математикою у віці 2,5 роки завдяки сенсорним матеріалам. Наприклад, червоні палички – це підготовка до цифрових паличок, а вправи з сенсорними накладками розвивають почуття дотику, необхідне для роботи з сенсорними цифрами (Surma, 2013).

Важливо підкреслити, що сенсорним матеріалам належить особливе місце в методиці Монтессорі. Моделюючи методи підрахунку, вона створила математичний матеріал, у якому діти використовують руки, щоб зрозуміти математичні знання (Stein, 2003: 123).

Математичний зміст у методі Монтессорі завжди «переживається» шляхом активної дії дитини. Спираючись на конкретні матеріальні дії, дитина поступово досягає рівня абстрактного мислення і, наприклад, рахує в пам'яті. Практичний досвід і порівняння об'єму, розмірів предметів сприяє кращому знанню основних математичних правил, хоча дитина часто цього не усвідомлює.

**Висновки.** Важливою складовою частиною підготовки дитини до школи в Польщі є підтримка інтелектуального розвитку дитини й початку елементарної математичної освіти. Навчальна програма дошкільної освіти окреслює ознаки готовності до вивчення математики: дитина має відповідний рівень оперативних міркувань, знає, як правильно рахувати предмети, має достатньо розвинене зорове сприйняття й координацію очей і рук, орієнтується в навколишньому просторі. Спрямованість на досягнення названих ознак покладена в основу математичної освіти в дитячому садку, зміст якої охоплює широкий спектр питань, зокрема це розмір, вага, місткість, форма, довжина, ширина і висота; положення предметів

у просторі та визначення напрямків; визначення часу; дні тижня, пори року, місяці, рік; геометричні фігури, просторові композиції; множини, підмножини, кількість елементів множини, рівність/нерівність множин; арифметика натуральних чисел.

Визначальна роль у процесі формування в дошкільнят основ математичної грамотності відведена правильно організованій навчально-методичній роботі. Особливу увагу приділено активним методам навчання, реалізація яких сприяє тому, що дитина засвоює знання й уміння за допомогою власних дій, експериментує, маніпулює предметами, спирається на власний досвід, робить спроби узагальнити спостережувані закономірності й формулювати самостійні висновки. Серед ефективних і привабливих для вивчення математики в дитячому садку польські фахівці рекомендують насамперед ігрові форми, наприклад математичні настільні ігри (А. Клім-Клімашевська), математичні й параматематичні ігри й розваги (Дж. Філіп та Т. Рамс), математичні змагання та пригоди (Р. Домінек, А. Пелька-Вошко).

З найбільш використовуваних у практиці дитячих садків Польщі названі такі методики: 1) дитяча математика Е. Грущик-Кольчинської; 2) навчання малої дитини математики методом Глена Домана; 3) методика М. Монтессорі. Визначними показниками їхньої успішності, як показує досвід, є те, що в результаті їх застосування математична освіта для дитини стає приємною й приносить дидактичні ефекти.

Переконані, що осмислення змісту й організації навчально-методичної роботи з пропедевтичної математичної освіти в дитячих садках Польщі, а відтак впровадження ідей позитивного досвіду в практику підготовки дітей до школи в Україні сприятиме оновленню змісту й організації обов'язкової передшкільної освіти.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в детальному вивченні дидактичної складової частини математичної освіти в дошкільних закладах Польщі в ракурсі компаративного аналізу з освітніми програмами, які впроваджуються на етапі підготовки дитини до школи в Україні.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Дошкільна і початкова ланки освіти – сходинки наступності. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : збірник наукових праць. 2017. № 28. С. 23–27.
2. Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу : Закон України від 6 липня 2010 р. / Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради України*, 2010. № 46. С. 545.
3. Dominek R., Pełka-Woszko A. Dziecko w krainie matematyki. Poznań : Oficyna Wydawnicza G&P. 2004. S.12.
4. Fechner-Sędzicka I., Ochmańska B., Odrobina W. Rozwijanie zainteresowań i zdolności matematycznych uczniów klas I–III szkoły podstawowej. *Poradnik dla nauczyciela*. Warszawa : Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2012.

5. Fiedler M. Kształtowanie pojęć matematycznych. W: Wychowanie i nauczanie w przedszkolu. Dudzińska I. (red.). Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. 1983.
6. Filip J., Rams T. Dziecko w świecie matematyki. Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls, 2000. S. 58.
7. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli. Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.
8. Kaiser I. Kompetencje matematyczne dzieci kończących edukację przedszkolną w systemie tradycyjnym i systemie Montessori. Dysertacja doktorska napisana w Zakładzie Edukacji Dziecka Wydziału Studiów Edukacyjnych. Poznań, 2015. 438 s.
9. Klim-Klimaszewska A. Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa. Warszawa : Instytut Wydawniczy Erica, 2011. S. 135.
10. Morawska Z. Rozwijanie pojęć matematycznych. W: Podstawy pedagogiki przedszkolnej. Kwiatowska M. (red.). Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985. S. 405.
11. Oszwa U. Rozwój i ocena umiejętności matematycznych dzieci sześciolletnich. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2006.
12. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, z dnia 23 grudnia 2008 r. Dz.U. 27 sierpnia, 2012.
13. Stein B. Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej. Kielce: Wydawnictwo "Jedność", 2003. S. 145.
14. Surma B. Gotowość szkolna do uczenia się matematyki dzieci sześciolletnich w przedszkolu Montessori – raport z badań. Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce : kwartalnik dla nauczycieli, 2013. № 2. S. 35–56.
15. Swoboda E. Kształcenie myślenia matematycznego dzieci w wieku przedszkolnym. W: Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci. Laska E. I. (red.). Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007. S. 70.
16. Tyl A. Między schematem a poszukiwaniem w matematycznej edukacji wczesnoszkolnej. W: Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych. Klus-Stańska D., Szatan E., Bronk D. (red.). Gdańsk : Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2006. S. 260.

#### REFERENCES

1. Bohush A. M. (2017). Doshkil'na i pochatkova lanky osvity – skhodynyky nastupnosti [Preschool and primary branches of education – branches of continuity]. *Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka. Psykhohohiya. Pedahohika. Zbirnyk naukovykh prats'*. 2017. Nr 28. Pp. 23–27 [in Ukrainian].
2. Pro vnesennya zmin do zakonodavchykh aktiv z pytan' zahal'noyi seredn'oyi ta doshkil'noyi osvity shchodo orhanizatsiyi navchal'no-vykhovnoho protsesu : Zakon Ukrayiny vid 6 lyp. 2010 r. [On Amendments to the Legislative Acts on General Secondary and Pre-school Education Regarding Organization of the Educational Process: Law of Ukraine of July 6, 2010] (2010). *Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny*. Nr 46, p. 545 [in Ukrainian].
3. Dominek R., Pelka-Woszko A. Dziecko w krainie matematyki. Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P. 2004. S.12 [in Polish].
4. Fechner-Sędzicka I., Ochmańska B., Odrobina W. Rozwijanie zainteresowań i zdolności matematycznych uczniów klas I–III szkoły podstawowej. Poradnik dla nauczyciela. Warszawa : Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2012 [in Polish].
5. Fiedler M. Kształtowanie pojęć matematycznych. W: Wychowanie i nauczanie w przedszkolu. Dudzińska I. (red.). Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1983 [in Polish].
6. Filip J., Rams T. Dziecko w świecie matematyki. Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls, 2000. S. 58 [in Polish].
7. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli. Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997 [in Polish].
8. Kaiser I. Kompetencje matematyczne dzieci kończących edukację przedszkolną w systemie tradycyjnym i systemie Montessori. Dysertacja doktorska napisana w Zakładzie Edukacji Dziecka Wydziału Studiów Edukacyjnych. Poznań, 2015. 438 s. [in Polish].
9. Klim-Klimaszewska A. Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa. Warszawa : Instytut Wydawniczy Erica, 2011. S. 135 [in Polish].
10. Morawska Z. Rozwijanie pojęć matematycznych. W: Podstawy pedagogiki przedszkolnej. Kwiatowska M. (red.). Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985. S. 405 [in Polish].
11. Oszwa U. Rozwój i ocena umiejętności matematycznych dzieci sześciolletnich. Warszawa : Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2006 [in Polish].
12. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, z dnia 23 grudnia 2008 r. Dz.U. 27 sierpnia, 2012 [in Polish].
13. Stein B. Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej. Kielce : Wydawnictwo "Jedność", 2003. S. 145 [in Polish].
14. Surma B. Gotowość szkolna do uczenia się matematyki dzieci sześciolletnich w przedszkolu Montessori – raport z badań. Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce : kwartalnik dla nauczycieli. 2013. № 2. S. 35–56 [in Polish].
15. Swoboda E. Kształcenie myślenia matematycznego dzieci w wieku przedszkolnym. W: Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci. Laska E.I. (red.). Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007. S. 70 [in Polish].
16. Tyl A. Między schematem a poszukiwaniem w matematycznej edukacji wczesnoszkolnej. W: Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych. Klus-Stańska D., Szatan E., Bronk D. (red.). Gdańsk : Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2006. S. 260 [in Polish].

УДК 378.048.2:65

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209573>**Ганна ОМОК,***orcid.org/0000-0001-8241-6170**аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом**Класичного приватного університету**(Запоріжжя, Україна) zlatanova1203@gmail.com*

## СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті проаналізовано сутність і специфіку готовності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах професійно-технічної освіти (далі – ПТО).*

*Показано, що запорукою готовності майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО є сформований комплекс компетентностей, необхідних для такої роботи. Визнано, що така традиція в науковому просторі отримала назву «компетентнісний підхід», який все активніше впроваджується в реальне життя учасників підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури, розробників освітніх програм, гарантів підготовки, членів груп забезпечення.*

*Представлено аналіз суміжних і суперечливих думок, що трапляються в педагогічній пресі й наукових виданнях стосовно питань підсумкових результатів навчання фахівців з фізичного виховання й компонентів готовності вчителів і викладачів фізичної культури.*

*Доведено, що педагогічна діяльність викладачів фізичної культури та спорту, що мають наміри обіймати посади викладачів у закладах ПТО, потребує від них насамперед фізичної підготовленості, що є результатом фізичної підготовки, досягнутої під час виконання рухових дій, необхідних для засвоєння чи використання людиною. Фізична підготовленість характеризується рівнем функціональних можливостей різних систем організму й розвитку основних фізичних якостей, що дає змогу показати приклад виконання рухових вправ, завдань.*

*Надзвичайно важливим компонентом готовності визначено загальні знання з педагогіки та психології, практично-методичні вміння й навички, володіння методами та прийомами викладання фізичної культури, а також соціально-педагогічна компетентність, яка є важливою характеристикою, що упереднює можливості викладача в аспекті здобуття високого авторитету серед учнів ПТО, стимулювання розкриття фізичної й психологічної природи учнів, фасилітація їхньої рухової активності й фізичного прогресу впродовж навчання.*

*Показано, що заклади ПТО потребують більш чіткого й конкретного вирішення проблемних ситуацій, досвіду врегулювання численних міжособистісних конфліктів і напружень ненасильницьким шляхом на основі відповідних норм і правил. Водночас приймати педагогічні рішення й відповідати за їх наслідки й результати своєї педагогічної діяльності майбутній викладач ПТО зможе, як правило, під час реальної професійної діяльності, а не квазіпрофесійних і навчально-професійних видів навчальної активності.*

*Враховуючи ці особливості фізичного виховання в ПТО, майбутні викладачі отримають можливість найбільш повно й швидко адаптуватися до середовища без суттєвих загроз для свого психологічного й фізичного благополуччя.*

**Ключові слова:** *готовність, підготовка, професійно-технічна освіта, майбутні фахівці з фізичного виховання та спорту, компетентність, специфіка.*

**Hanna OMOK,***orcid.org/0000-0001-8241-6170**Postgraduate Student of the Department of Education and Educational Institution Management**of Classic Private University**(Zaporizhzhia city, Ukraine) zlatanova1203@gmail.com*

## THE ESSENCE AND PECULARITIES OF READINESS OF THE FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORT FOR THEIR PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN TERMS OF VOCATIONAL EDUCATION

*The article analyzes how prepared are future specialists in physical education and sports for professional and pedagogical activity in the conditions of vocational education; the essence and peculiarities of their readiness.*

*It is shown that the key to the readiness of future specialists in physical education and sports for professional and pedagogical activities in vocational education is a set of competences necessary for such work. It is recognized that this*

*tradition in educational science has been called the “competence approach”, which is increasingly being introduced into the real life of participants in the training of future specialists in physical education, developers of educational programs, guarantors of training and providers of this training.*

*The analysis of contradictory thoughts, found in the pedagogical press and scientific publications concerning the issues of the final results of training of specialists in physical education and components of readiness of teachers and teachers of physical culture is presented in the article.*

*It is proved that pedagogical activity of teachers of physical culture and sports, who intend to occupy positions of teachers in vocational education institutions, requires, first of all, physical fitness, which is the result of physical training achieved during the performance of motor actions necessary for assimilation or use by a person. Physical fitness is characterized by the level of functionality of various systems of the body and the development of basic physical qualities, which allows to show an example of performance of motor exercises, tasks.*

*Crucial component of readiness is defined as general knowledge of pedagogics and psychology, practical and methodological skills, knowledge of methods and techniques of teaching physical culture, as well as social and pedagogical competence, which is an important characteristic that implies the ability of the teacher to obtain a high level of respect among students of vocational education, stimulates the disclosure of the physical and psychological nature of students, facilitating their physical activity and physical progress during their studies.*

*It is shown that vocational education institutions need a clearer and more specific solution to problematic situations, experience of resolving numerous interpersonal conflicts and tensions by nonviolent ways based on the relevant rules and regulations. At the same time, the future vocational education teacher will be able to make pedagogical decisions and be responsible for their consequences and the results of their pedagogical activity, as a rule, within the real professional activity, not during quasi-professional and educational-professional types of educational activity.*

*Given these features of physical education in vocational education, future teachers will be able to adapt most fully and quickly to the environment without significant threats to their psychological and physical well-being.*

**Key words:** *readiness, preparation, vocational education, future specialists in physical education and sports, competence, specificity.*

**Постановка проблеми.** Підготовка майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО повинна бути спрямована не лише на формування всіх необхідних для викладачів фізичної культури компетентностей, розвиток їхніх фізичних і спортивних якостей, але й на глибоке вивчення специфіки роботи в сучасних професійно-технічних навчальних закладах, урахування психолого-педагогічних особливостей контингенту учнів ПТО та чинників, що впливають на професійну діяльність педагога в закладах фахової передвищої освіти. Дійсно, фізична культура як навчальна дисципліна суттєво відрізняється від інших дисциплін, які викладаються в ПТО. Специфіка її змісту має прояв в багатоаспектності освітньо-інструктивних, оздоровчо-рекреаційних, виховних і розвивальних функцій. Ця специфіка детермінує особливості підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури й спорту. Порівнюючи їхню діяльність з роботою вчителів інших предметів, зазначимо, що вона забезпечує навчально-виховний вплив не лише розумового, а й фізіологічного характеру, оскільки мета й практична спрямованість навчальної дисципліни «Фізична культура» передбачає розвиток як інтелектуальних, так і фізичних якостей учнів (Печко, 2015: 59).

**Аналіз досліджень.** У структурі готовності вчителя до педагогічної діяльності дослідники виокремлюють різні компоненти: гностичний, конструктивний, організаційний, комунікативний

(Кузьміна, Реан, 1993: 54); мотиваційний, когнітивний, рефлексивний, креативний (Дичківська, 2004: 352; Сластьонін та ін., 2002: 576); операційний, емоційно-вольовий, оцінний, технологічний компоненти (Степанченко, 2017: 629).

Виходячи з існуючих точок зору, завдання з визначення особливостей майбутньої діяльності викладачів, учителів фізичної культури в ПТО, вивчення її сутності та змісту має актуально-перспективний характер.

**Мета статті** – визначити сутність і специфіку готовності майбутніх фахівців з фізичної культури й спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах професійно-технічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Запорукою готовності майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО є сформований комплекс компетентностей, необхідних для такої роботи. Така традиція в науковому просторі отримала назву «компетентнісний підхід» і все активніше впроваджується в реальне життя учасників підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури, розробників освітніх програм, гарантів підготовки, членів груп забезпечення тощо.

Серед найбільш суперечливих думок, що зустрічаємо в педагогічній пресі та наукових виданнях, – спори про те, якими мають бути підсумкові результати навчання фахівців з фізичного виховання та чим відрізняються компоненти готовності вчителів і викладачів фізичної культури

від представників інших педагогічних категорій? У порівнянні з учителями інших спеціальностей, на думку Н. Степанченко, вчитель фізичної культури працює в специфічних умовах:

1) психічної напруженості (шум від криків тих хто займається, який вирізняється чергуванням і високими тонами, викликає психічне стомлення в учителя; необхідність перемикавання з однієї вікової групи на іншу; значне навантаження на мовний апарат і голосові зв'язки; відповідальність за життя і здоров'я учнів, тому що заняття фізичними вправами мають високий ступінь ризику отримання травм. Усі ці якості потребують величезної роботи над собою, а тому значення вольових якостей у професійній діяльності вчителя фізичної культури, це не лише невід'ємна частина його робочого дня, а й найголовніша вимога до фахівця, який прагне вдосконалення);

2) фізичного навантаження (необхідність показувати фізичні вправи; здійснення фізичних дій спільно з учнями; необхідність страхувати учнів, що виконують фізичні вправи);

3) пов'язаних з факторами зовнішнього середовища (кліматичними й погодними умовами, коли заняття відбуваються на відкритому повітрі; санітарно-гігієнічним станом спортивних класів, залів, майданчиків) (Степанченко, 2017: 629).

Нам імпонує думка дослідниці (Степанченко, 2017: 629) про те, що, виходячи зі специфічних умов роботи й психології волі згідно з науковими положеннями (Гльїна, 2000: 288) вчитель фізкультури повинен володіти надійним здоров'ям; постійно піклуватися про підтримання своєї спортивної форми та психологічного стану; мати розумові, естетичні, експресивні, організаторські, комунікативні здібності. Йому мають бути притаманні такі риси характеру: спостережливість, терпимість, витримка, наполегливість, терплячість, рішучість, сміливість, самовладання, самоконтроль, вимогливість до себе й інших, почуття гумору, доброта, організованість, оптимізм, самостійність, відповідальність, товариськість, а також готовність до симпатії, співчуття й емпатії, вміння орієнтуватися в настроях учнів, вивчати та враховувати їхні індивідуальні й вікові особливості.

Вищеперелічений набір якостей загалом відображає пересічні уявлення про «модельного» викладача або вчителя фізичної культури, але очевидно, що реальне буття педагога сильно залежить і від середовища, у якому він перебуває та творить. З цих причин необхідною для майбутньої професійно-педагогічної діяльності викладача фізичної культури й спорту в умовах ПТО є *соціально-педагогічна компетентність*. Ця компетентність,

на думку Н. Степанченко, є інтегрованою професійно-особистісною характеристикою, що відображає готовність і здатність педагога до успішної соціально-педагогічної діяльності у сфері фізичної культури й спорту, а саме: використовувати ресурси соціокультурного середовища й особистісні ресурси кожного учня з метою досягнення позитивних результатів у розвитку його рухової активності та фізичному вихованні; ефективно вирішувати проблемні ситуації, врегульовувати можливі конфлікти ненасильницьким способом на основі відповідних норм і правил; приймати педагогічні рішення й відповідати за їхні наслідки й результати своєї педагогічної діяльності; виконувати соціально-педагогічні функції, спрямовані на розкриття внутрішніх можливостей учнів різних категорій; враховувати етнічні особливості фізичного виховання в навчанні учнів – представників різних культур і релігій, виявляючи толерантність (Степанченко, 2017: 629).

Серед якостей, що формують соціально-педагогічну компетентність, дослідниця виокремлює «знання й практичні вміння, що стосуються суспільних цінностей фізичної культури – всього, що накопичено соціумом для фізичного вдосконалення людини, організації здоров'язберігаючого середовища (форми й засоби формування престижності фізичної культури в соціумі; різновиди фізичних вправ і вправління, що відображають специфіку реалізації рухових дій; методики профілактики захворювань, реабілітації здоров'я, оздоровлення; досвід організації фізичної активності); особливі психічні якості, ядром яких є сприйняття й розуміння внутрішнього світу, поведінки людини, соціальної реальності, правильне оцінювання конкретної ситуації; гуманістична спрямованість особистості вчителя, толерантність до думки інших і креативність; володіння методами спільної педагогічної діяльності, співробітництва, а також прийнятими в галузі фізичної культури й спорту прийомами професійного спілкування» (Степанченко, 2017: 110).

Окресливши таку компетентність як топову здатність особи в умовах професійно-технічної освіти, звернемося до аналізу інших важливих стандартизованих якостей, що вже були предметом дослідження вітчизняних учених у галузі теорії й методики професійної освіти майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту.

Як зазначають дослідники Г. Балахничева, Л. Заремба, А. Цьось, оскільки здібності та властивості формуються й розвиваються в кожній людини по-різному, досліджуючи питання професійної підготовки майбутнього вчителя фізичного

виховання, необхідно акцентувати увагу на формуванні тих якостей, які характеризують професійну спрямованість особистості педагога (Балахничева, 2013: 64).

На думку О. Язловецької, до професійно важливих якостей особистості майбутнього вчителя фізичної культури належать такі: професійна спрямованість особистості (прийняття цінностей професійної діяльності, прийняття творчого характеру праці, активність у професійній діяльності); якості особистості (почуття обов'язку й соціальної відповідальності, готовність до співпраці та прийняття швидких рішень, тактовність, самовладання, вимогливість, терпимість, прагматизм, оптимізм, професійна спостережливість, інтуїція, стресостійкість) (Язловецька).

Як зауважує Г. П. Шукалюк, зважаючи на вимоги Державного стандарту професійно-технічної освіти, процес розроблення робочих навчальних програм і планів уроків повинен містити підготовку викладача до формування в учнів мотивації до дбайливого ставлення до життя та здоров'я, сталої мотиваційної установки на здоровий спосіб життя як провідної умови збереження й зміцнення здоров'я (Шукалюк, 2018: 22).

Діяльність учителів фізичного виховання потребує від них відповідних професійно важливих особистісних якостей, передусім фізичної підготовленості, що є результатом фізичної підготовки, досягнутої під час виконання рухових дій, необхідних для засвоєння чи використання людиною професійної діяльності, характеризується рівнем функціональних можливостей різних систем організму й розвитку основних фізичних якостей, що дає змогу показати приклад виконання рухових вправ, завдань.

Для майбутнього бакалавра з фізичної культури та спорту надзвичайно значущими для майбутньої професійно-педагогічної діяльності є: 1) комплекс фундаментальних, соціально-економічних, природничо-наукових, педагогічних, психологічних, анатомічних тощо знань; 2) методика викладання дисципліни «Фізична культура» (методи розвитку рухових здібностей, планування й управління навчальним процесом тощо); 3) інноваційні освітні технології у сфері фізичної культури та спорту (Забора, 2003: 13).

Необхідно зазначити важливість культури мовлення й педагогічної техніки вербального спілкування (дикція; виразність, чіткість, зрозумілість, емоційність висловлювань і команд учителя), що, як стверджують дослідники, визначає ефективність навчального й виховного впливу (Ю. Жуков та ін., 1990: 104).

Не варто забувати й про педагогічну майстерність викладача фізичної культури, серед складників якої вчені виокремлюють і педагогічну техніку та кінестетичну культуру, у яких закладено вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й уявою) та прийоми впливу на інших (вербальними й невербальними засобами) (Сущенко та ін., 2014: 333).

На думку Т. Ніжевської, «до професійних здібностей учителя фізичного виховання належать: наявність педагогічного хисту, схильності до роботи з дітьми й підлітками; умотивованість до роботи в галузі фізичної культури та спорту й задоволення від цієї діяльності; типологічні риси нервової системи, що характеризують силу, рухливість і врівноваженість основних психічних процесів – креативності (здатність породжувати оригінальні ідеї, рішення, що відрізняються від традиційних); артистизму (художня обдарованість, витонченість манер, творча майстерність); емпатійності (здатність до розуміння іншої людини й співпереживання); рефлексивності (властивість людини, що проявляється в її здатності аналізувати свої дії та вчинки, критично усвідомлювати власні особливості й можливості саморегуляції діяльності й поведінки)» (Ніжевська, 2015: 68).

Огляд літературних джерел, присвячених проблематиці професійної освіти майбутніх фахівців фізичного виховання, що мають наміри реалізації в умовах професійно-технічної освіти, не претендує на завершеність. Його сенсом було висвітлення найбільш поширених думок щодо специфіки та змісту професійно-педагогічної діяльності в умовах ПТО.

**Висновки.** У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту формується сукупність компетентностей, що інтегруються в професійно-педагогічну компетентність. Професійно-педагогічна діяльність викладачів фізичної культури та спорту, що мають наміри обіймати посади викладачів у закладах ПТО, потребує від них насамперед фізичної підготовленості, що є результатом фізичної підготовки, досягнутої під час виконання рухових дій, необхідних для засвоєння чи використання людиною професійної діяльності, характеризується рівнем функціональних можливостей різних систем організму й розвитку основних фізичних якостей, що дає змогу показати приклад виконання рухових вправ, завдань. Надзвичайно важливими в цьому контексті є загальні знання з педагогіки та

психології, практично-методичні вміння й навички, володіння методами та прийомами викладання фізичної культури, а також соціально-педагогічна компетентність, яка є важливою характеристикою, що упредметнює можливість викладача в аспекті здобуття високого авторитету серед учнів ПТО, стимулювання розкриття фізичної та психологічної природи учнів, фасилітація їхньої рухової активності та фізичного прогресу впродовж навчання.

Заклади ПТО потребують більш чіткого й конкретного розв'язання проблемних ситуацій, досвіду врегулювання числених міжособистісних

конфліктів і напружень ненасильницьким шляхом на основі відповідних норм і правил. Водночас приймати педагогічні рішення й відповідати за їхні наслідки й результати своєї педагогічної діяльності майбутній викладач ПТО зможе, як правило, під час реальної професійної діяльності, а не квазіпрофесійних і навчально-професійних видів навчальної активності. Враховуючи ці особливості фізичного виховання в ПТО, майбутні викладачі отримають можливість найбільш повно та швидко адаптуватися до середовища без суттєвих загроз для свого психологічного й фізичного благополуччя.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балахничева Г. В., Заремба Л. В., Цьось А. В. Професійна майстерність учителя фізичного виховання. Луцьк : Східноєвропейський національний ун-т ім. Лесі Українки, 2013, С. 64.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004, С. 352.
3. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растяйников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Москва, 1990. С. 104.
4. Забора А. В. Формування знань і навичок майбутніх учителів фізичної культури в процесі вивчення дисциплін «Теорія і методика фізичного виховання» і «Гімнастика з методикою викладання» : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту : спец. 24.00.02. Львів, 2003. С. 24.
5. Ильин Е. П. Психология воли. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 288.
6. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности : методическое пособие. Санкт-Петербург ; Рыбинск : Научно-исслед. центр развития творчества молодежи, 1993. С. 54.
7. Ніжевська Т. В. Система підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів артпедагогіки у професійній діяльності. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2015. № 4 (48). С. 66–69.
8. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. А. Сластенин и др.; под ред. В. А. Сластенина. Москва : Академия, 2002. С. 576.
9. Перспективні концепти оновлення професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту / А. В. Сущенко та ін.; під загальн. ред. А. В. Сущенка. Запоріжжя : Видавництво ЗНУ, 2014. С. 333.
10. Печко О. М. Формування професійного мислення майбутніх учителів фізичної культури засобами педагогічних ситуацій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Чернівці, 2015. С. 238.
11. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. С. 629.
12. Шукалок Г. П. Готовність педагогів ПТО до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів. *Методичний вісник* : інформаційно-методичний збірник. Рівне : НМЦ ПТО. 2018. № 1. С. 22–25.
13. 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. Balakhnycheva H. V., Zarembo L. V., Tsos A. V. Profesiina maisternist uchytelia fizychnoho vykhovannia [Professional skill of a physical education teacher]. Lutsk : Skhidnoievrop. nats. un-t im. Lesi Ukrainky, 2013. P. 64 [in Ukraine].
2. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies] : navch. posib. Kyiv : Akademvydav, 2004. P. 352 [in Ukraine].
3. Zhukov Yu. M., Petrovskaia L. A., Rastiannykov P. V. Dyahnostyka u razvytye kompetentnosti v obshchenyy [Diagnosis and development of competence in communication]. Moskva, 1990. P. 104 [in Russia].
4. Zabora A. B. Formuvannia znan i navychok maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury v protsesi vyvchennia dystsyplin "Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia" i "Himnastyka z metodykoiu vykladannia" [Formation of knowledge and skills of future teachers of physical culture in the process of studying the disciplines "Theory and methods of physical education" and "Gymnastics with teaching methods"] : avtoref. dys. ... kand. nauk z fiz. vykh. i sportu : spets. 24.00.02. Lviv, 2003. P. 24 [in Ukraine].
5. Ylyn E. P. Psykholohyia voly [Psychology of will]. Sankt-Peterburh : Pyter, 2000. P. 288 [in Russia].
6. Kuzmyna N. V., Rean A. A. Professyonalizm pedahohycheskoi deiatel'nosti [Professionalism of pedagogical activity] : metod. posobyie. Sankt-Peterburh ; Rybinsk : Nauch.-yssid. tsentr razvytyia tvorchestva molodezhy, 1993. P. 54 [in Russia].
7. Nizhevska T. V. Systema pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do vykorystannia zasobiv artpedahohiky u profesiinii diialnosti [The system of training future physical education teachers to use art pedagogy in professional activities]. Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk. 2015. № 4 (48). P. 66–69 [in Ukraine].



8. Pedagogika [Pedagogy] : ucheb. posob. dlia stud. vys. ped. ucheb. zaved. / V. A.Slastenyn, Y. F. Ysaev, A. Y. Myshchenko, E. H. Shyianov; pod red. V. A. Slastenyina. Moskva : Akademyia, 2002. P. 576 [in Russia].
9. Perspektyvni kontsepty onovlennia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia ta sportu [Perspective concepts of updating the professional 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].
10. Pechko O. M. Formuvannia profesiinoho myslennia maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury zasobamy pedahohichnykh sytuatsii [Formation of professional thinking of future teachers of physical culture by means of pedagogical situations] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Chernihiv, 2015. P. 238 [in Ukraine].
11. Stepanchenko N. I. Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia u vyschychkh navchalnykh zakladakh [The system of professional training of future physical education teachers in higher educational institutions] : dys. ... dokt. ped. n. : 13.00.04. Vinnytsia, 2017. P. 629 [in Ukraine].
12. Shukaliuk H. P. Hotovnist pedahohiv PTO do rozvytku zdoroviazberezhuvanoi kompetentnosti uchniv [Readiness of VET teachers to develop students' health competence]. Metodychnyi visnyk: Informatsiino-metodychnyi zbirnyk. Rivne : NMTs PTO, 2018. № 1. P. 22–25 [in Ukraine].
13. Iazlovetska O. Pedahohichni umovy ta etapy formuvannia imidzhu maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury [Pedagogical conditions and stages of image formation of future physical education teachers]. URL: <http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/bitstream/> (data zvernennia: 12.02.2019) [in Ukraine].

УДК 37.091.12-051 : 379

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209574>**Богдан ОПАЛЬЧУК,***orcid.org/0000-0003-4531-0486**асистент кафедри соціальної роботи та реабілітації**Національного університету біоресурсів і природокористування України**(Київ, Україна) bogdan\_opalchuk@ukr.net*

## КРИТЕРІЙ ТА ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті схарактеризовано проблему ефективності підготовки майбутніх соціальних працівників до організації культурно-дозвіллевої діяльності й окреслено критерії та показники їх готовності до організації культурно-дозвіллевої діяльності. Проаналізовано підходи науковців до питань «готовність» та «професійна готовність». На основі аналізу літературно-наукових праць, присвячених вивченню значення «професійної готовності майбутніх соціальних працівників до організації культурно-дозвіллевої діяльності».*

*З'ясовано роль професійної підготовки майбутнього соціального працівника до організації культурно-дозвіллевої діяльності у процесі встановлення готовності виконання професійних функцій. Розглянуто готовність майбутніх соціальних працівників до організації культурно-дозвіллевої діяльності, обґрунтовано компоненти готовності (теоретичний, діяльнісний) до професійної діяльності.*

*Виокремлено ключові структурні критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діялісно-практичний, розкрито показники та охарактеризовано рівні – оптимальний, середній та мінімальний – готовності майбутніх соціальних працівників до організації культурно-дозвіллевої діяльності. Наведено узагальнення переліку здатностей майбутніх соціальних працівників до культурно-дозвіллевої діяльності. Визначено, що майбутнім соціальним працівникам потрібно забезпечувати оптимальні умови для усвідомлення необхідності професійного становлення та сприяти мотивації здобувачів вищої освіти. Варто сформувати системну навчальну та практичну діяльність, використовувати оптимальні інтегративні зв'язки дисциплін. У реалізації завдань професійної готовності велике значення має використання відповідних педагогічних технологій, ефективного досягнення поставлених цілей, сприяння накопиченню досвіду ціннісного ставлення до навколишньої дійсності.*

*Зроблено висновок про те, що серед актуальних проблем професійної підготовки майбутнього соціального працівника до організації культурно-дозвіллевої діяльності є формування готовності до діяльності, спрямованої на організацію дозвілля як одного з напрямів соціальної роботи для надання успішної соціальної допомоги особам, котрі її потребують.*

**Ключові слова:** соціальний працівник, дозвілля, культурно-дозвіллева діяльність, готовність до організації культурно-дозвіллевої діяльності, критерії та показники готовності.

**Bogdan OPALCHUK,***orcid.org/0000-0003-4531-0486**Assistant of the Department of Social Work and Rehabilitation**of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine**(Kyiv, Ukraine) bogdan\_opalchuk@ukr.net*

## CRITERIA AND INDICATORS OF READINESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO THE ORGANIZATION OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES

*The article is devoted to the problem of efficiency of preparation of future social workers to the organization of cultural and leisure activities, and outlines criteria and indicators of readiness for the organization of cultural and leisure activities. Analyzes approaches of scientists to the question of “readiness” and “professional readiness”. Based on the analysis of literary and scientific works, devoted to the study of the meaning of “professional readiness of future social workers to the organization of cultural and leisure activities”.*

*Clarified the role of training future social worker to the organization of cultural and leisure activities in the process of establishing the readiness of the performance of professional functions. Reviewed of readiness of future social workers to the organization of cultural and leisure activities and substantiates the components of readiness (theoretical activity) to professional activity.*

*Highlights the key structural criteria: motivational-valuable, cognitive and activity and practice, revealed the figures and described levels: optimal, average and minimum of readiness of future social workers to the organization of cultural and leisure activities. The generalized list of skills of future social workers to cultural and leisure activities. Determined that future social workers need to provide optimal conditions for awareness of the need for professional development and to contribute to the motivation of applicants to higher education. Is to create the system of educational and practical*

*activities to optimal use of integrative communication disciplines. In the implementation of tasks of professional readiness is of great importance the use of appropriate educational technologies, effective achievement of goals, promote learning of the value attitude to the surrounding reality.*

*It is concluded that among the topical issues of professional training of future social worker to the organization of cultural and leisure activities is the formation of readiness to the activities aimed at organizing leisure time as one of the areas of social work to provide successful social assistance to persons in need.*

**Key words:** *social worker, leisure, cultural and leisure activities, readiness to organize cultural and leisure activities, criteria and indicators of readiness.*

**Постановка проблеми.** Сучасні перетворення в освітній політиці держави, реформування та модернізація сучасної вищої освіти сприяють створенню в Україні передумов щодо посилення змісту новочасної культури особистості, орієнтації на внутрішні духовні інтереси й потреби молоді, залученню молоді до культурно-дозвіллевої творчості.

Саме тому, на нашу думку, вкрай необхідними є такі наукові дослідження, специфіка та сутність яких зумовлюються нинішнім процесом культуротворення в загальному розумінні та специфічним різновидом культурно-дозвіллевої сфери, як проблеми, котра залишилась у суспільства з найдавніших часів (Бардашевська, 2007; Зверева, 1999; Малькова, 2006).

Культурно-дозвіллева діяльність як соціально-педагогічне явище є важливою сферою професійної діяльності майбутнього соціального працівника, яка сприяє відновленню особистістю фізичних, емоційних та інтелектуальних сил у процесі переходу з одного виду діяльності на інший.

Однак на сьогодні дослідниками (Бардашевська, 2007; Зверева, 1999; Капська, 2007) вже визначена низка суперечностей, які окреслюють проблематику організації культурно-дозвіллевої діяльності. Це, насамперед, суперечності серед 1) фактичної суті функціонування звичних інституцій дозвілля та духовної зацікавленості, ціннісних орієнтацій індивідуума соціального працівника, 2) потреб у дозвіллі й можливостей у реальному задоволенні, 3) дезінтеграції структур дозвілля, консервативності їх діяльності потребою створення дозвіллевого поліфункціонального комплексу як могутньої інституції дозвілля.

Із нашого погляду, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти набуває гостроти, потреби в розвитку соціально спрямованої особистості в умовах як державотворення, так і посилення негативних впливів соціуму на розвиток людини, що й потребує відповідної підготовки висококваліфікованих соціальних працівників, які характеризуються, на жаль, недостатнім рівнем професіоналізму для безпосередньої практичної діяльності.

**Мета статті** – розкрити критерії та показники готовності та схарактеризувати рівень підготовки майбутніх соціальних працівників до організації культурно-дозвіллевої діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Традиційно у психолого-педагогічній літературі готовність майбутнього соціального працівника до професійної діяльності досліджують як засвоєння певної сукупності спеціальних знань, професійних умінь і навичок, соціальних відносин, водночас значну увагу звертають на сформованість і зрілість професійно-значущих якостей, набуття соціального досвіду особистості.

Педагогічні та соціальні основи культурно-дозвіллевої діяльності сьогодні широко вивчаються вітчизняними та зарубіжними авторами в педагогічній (В. Бочелюк, В. Вербицький, А. Воловик та інші), соціологічній (М. Аріарський, Д. Генкін, Ю. Молчанов тощо) та соціально-педагогічній науці (А. Капська, Р. Вайнола, С. Харченко та інші).

Культурно-дозвіллева діяльність окреслюється зазначеними науковцями як чинник соціалізації особистості й особлива соціальна інституція, за допомогою якої відбувається процес соціалізації. Основними суб'єктами культурно-дозвіллевої діяльності виступають соціальні інститути суспільства, які забезпечують культурне дозвілля, а також установи, фахівці культурно-дозвіллевої діяльності й комплекс відповідних технологій реалізації культурного дозвілля. Ми підтримуємо дослідницьку позицію про те, що на сьогодні «культурно-дозвіллева діяльність – це один із напрямів професійної діяльності соціального працівника, до якої він має бути підготовлений у процесі професійної підготовки у ЗВО» (Бондаренко, 2008: 41–86).

Нам імponує думка основоположника наукової школи соціальної роботи в Україні А. Капської, яка доводить, що «поняття «професійна готовність» створює підґрунтя для опановування фахівцем професійної компетентності та розвитку готовності соціальних працівників у контексті майбутньої професійної діяльності» (Капська, 2007).

Вивчивши різні трактування цього поняття, ми вважаємо, що основними характеристиками

готовності здійснювати професійну діяльність є такі, як «стійкість, інтегративність, цілісність, полікомпонентність, динамічність цього утворення» (Бардашевська, 2007; Бондаренко, 2008; Ипполитова, 2006).

У контексті нашого дослідження готовність до організації культурно-дозвілєвої діяльності є одним із важливих етапів професіоналізації майбутнього фахівця у процесі підготовки здобувачів вищої освіти у ЗВО.

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до організації культурно-дозвілєвої діяльності охоплює «опанування теоретичних знань та методів, прийомів, навичок та умінь професійної майбутньої діяльності» (Капська, 2007).

Об'єднання двох важливих складників – теоретико-професійних знань, практичних умінь та навичок – разом із якостями і здібностями майбутнього фахівця є підґрунтям базової професійної компетентності соціального працівника, необхідної для блискучого рішення різноманітних фахових завдань організації діяльності в культурно-дозвілєвої сфері.

Культурно-дозвілєву сферу можна розглядати як один із напрямів соціально-культурної діяльності, який здійснюється під час дозвілля й вирізняється вільним вибором, активністю, ініціативою різноманітних груп та індивідів і базується на загальнокультурних, художніх, пізнавальних, політичних, побутових та інших інтересах дорослих, молоді.

Соціальні працівники як фахівці соціокультурної сфери відіграють важливу роль у процесі організації культурно-дозвілєвої діяльності, зокрема «сприяють розвитку творчих умінь, організують дозвілєві форми спілкування, забезпечують процес соціалізації особистості на всіх ступенях її зростання – від дошкільних установ до закладів вищої освіти» (Малькова, 2006).

Процес організації соціальним працівником культурно-дозвілєвої діяльності буває «результативним та ефективним у разі впровадження новочасних соціальних технологій із використанням наочних, практичних, ігрових, словесних методів у тісному взаємозв'язку з емоційною насиченістю цього виду діяльності, та раціональним поєднанням різноманітних типів і видів дозвілєвої діяльності» (Бондаренко, 2008: 8).

На нашу думку, дозвілєвий аспект є надзвичайно важливим у контексті модернізації змістового забезпечення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та готовності до реалізації різних форм дозвілля.

Так, поняття «готовність» (Зверева, 1999) визначається науковцями як «цілісне стійке особистісне

утворення, інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення» (Литвиненко, 2005), «інтегративна якість особистості» (Гавриш, 2006). Низка науковців, зокрема І. Гавриш, І. Зверева, А. Капська, у визначенні сутності готовності підкреслюють, «що вона охоплює не лише професійні знання, уміння, навички, а й особистісні риси, котрі забезпечують успішне виконання професійних функцій соціального працівника» (Капська, 2007).

У психології «готовність» трактується як «присотосування, цілеспрямоване на реалізацію певний кроків, що допускає присутність чітких знань, умінь та навичок» (Сорокіна, 2007); психологічно сформованих якостей, без яких неприпустиме вдале оволодіння діяльністю, ініціативно-дієвий стан індивідуальності, пристосування до певної поведінки, спрямовання сил для реалізації завдань.

Так, М. Малькова під готовністю розуміє «проблематичне інтегративне новоутворення, яке містить когнітивні, мотиваційні, емоційно-вольові складники та є сукупністю знань, умінь та навичок, професійних рис особистості» (Малькова, 2006). Натомість О. Сорокіна «готовність» визначає як структурну ознаку особистості, що містить позитивне ставлення до конкретного виду діяльності або професії; необхідні професійно важливі здібності, темперамент, риси характеру, мотивації, знання, вміння, навички тощо. Дослідниця трактує готовність як «особливий психічний стан, зумовлений комплексом об'єктивних та суб'єктивних чинників, який характеризується оптимальною активізацією всіх ресурсів організму, що утворюється внаслідок піднесення сукупності особистісних якостей завдяки цілеспрямованій підготовці індивідуума» (Сорокіна, 2007).

Аналіз основних підходів до визначення цього поняття в загальній психології свідчить про «врахування психологічних характеристик, психічного стану особистості, її внутрішнього бажання діяти відповідно до встановлених норм та правил під час трактування цього поняття» (Максименко, 2008; Щербаківа, 2012).

О. Василенко вважає, що «готовність» є «цілісним проявом властивостей особи, її розвиток означає організацію системи з накопичення суспільної інформації, відносин, поведінки тощо, котрі, активізуючись, можуть забезпечити індивіда можливістю ефективного виконання функцій» (Василенко, 2009: 8).

Ипполитова, досліджуючи «готовність», зазначає, що її «доцільно розуміти як складну інтегративну освіту, активно-дієвий суб'єктивний стан

особи, який характеризує мобілізацію сил для виконання поставленого професійного-педагогічного завдання» (Ипполитова, 2006).

Досить актуальними є наукові доробки та ідеї З. Бондаренко, Л. Іванової, О. Карпенко, котрі розглядають поняття «готовність» у контексті аналізу процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Зокрема, З. Бондаренко визначає «готовність» через єдність особистісного та функціонального підходів як «складне особистісне утворення, що, з урахуванням певних здібностей і властивостей особистості, формується як тривалий або короткочасний стан, залежно від наявності досвіду діяльності в тій чи іншій ситуації» (Бондаренко, 2008: 92).

Нам здається виваженим обґрунтування М. Малькової, яка обстоює думку про доцільність «трактування «готовності» на трьох рівнях: функціональному (як тимчасову готовність і працездатність, змобілізованість необхідних фізичних і психічних ресурсів індивідуума для здійснення діяльності); особистісному (як виявлення індивідуальних якостей особистості, зумовлений характером майбутньої діяльності) та особистісно-діяльнісному (як невідимий прояв усіх напрямів індивідуума, котрий дає перспективу ефективно здійснювати власні ролі)» (Малькова, 2006: 20).

Теоретичний компонент готовності передбачає «опанування сукупністю педагогічних, соціально-педагогічних, психологічних та інших спеціальних знань, необхідних у професійній діяльності соціального працівника в культурно-дозвіллевій сфері; вмінь і навичок інтегрувати теоретичні знання у практичну діяльність» (Стандант вищої освіти, 2019); знання особливостей і технологій організації культурно-дозвіллевої діяльності. «Теоретичний компонент зумовлюється особливостями соціальної культурно-дозвіллевої діяльності, вимогам освітньо-професійної програми та державного галузевого стандарту освітнього ступеня «бакалавр» освітньо-професійної програми 231 «Соціальна робота», програмами навчальних дисциплін» (Стандант вищої освіти, 2019).

Діяльнісний компонент готовності окреслює «піднесення рефлексії в майбутніх соціальних працівників, підвищує здібності особистого (самовдосконалення, саморозвитку, самокоригування, самоаналізу, самореалізації) та професійний зріст» у процесі здійснення професійних функцій (Бардашевська, 2007); присутність культурно-творчих здібностей індивіда, комунікативно-управлінських умінь, необхідних для результативної професійної роботи.

Кожний із наведених нами компонентів має виразні критерії. У психолого-педагогічній літературі поняття «критерій» наводиться як «ознака, шаблон, котрий сприяє оцінці, зіставлення педагогічного процесу або явища з еталоном» (Карпенко, 2007; Останіна, 2002; Сорокіна, 2007); «властивість, розуміння дослідницького об'єкта, факту, процес, який характеризує ступінь формування» (Калнинш, 2010).

Ми підтримуємо наукову думку О. Василенко: «критерій є сукупністю ключових показників, котрі визначають засаду, вищий рівень розвитку належної ознаки. Показник є точним та достеменним вираженням одного з істотних напрямів критерію, за сприянням якого вільно досліджується наявність показників та стверджується про рівень розвитку цієї ознаки» (Василенко, 2009). Отож можемо стверджувати, що за значимістю поняття «критерій» є більш широким щодо показника та виявляється в певний показник або повноцінну систему. Доволі актуальним залишається влучний вибір показників, які знаходяться залежно від наповненості та об'єктивності обраного критерію (Зверева, 1999; Максименко, 2008; Щербакова, 2012).

Для з'ясування рівнів готовності до організації культурно-дозвіллевої діяльності майбутніх соціальних працівників ми розглянули такі критерії: «мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісно-практичний» (Малькова, 2006; Олійник, 2015).

Мотиваційно-ціннісний критерій визначає сформованість професійних основ, зацікавленість, пристосувань, серйозної постановки, потреби в опануванні нових знань для розвитку жаги, зацікавленість здобувачів вищої освіти в цьому різновиді фахової роботи.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію є:

- наявність у здобувачів вищої освіти сталого зацікавлення до фахового напрямку;
- серйозна мотивація здобувачів вищої освіти щодо настанов з метою формування готовності до організації культурно-дозвіллевої діяльності;
- наявність вселюдських ціннісних орієнтирів (Малькова, 2006; Олійник, 2015).

Когнітивний критерій містить у собі систематичність ґрунтовних знань із фахових дисциплін, які потрібні майбутнім соціальним працівникам у процесі організації культурно-дозвіллевої діяльності.

Показниками когнітивного критерію готовності до організації культурно-дозвіллевої діяльності є:

– опанування сукупністю соціально-професійних, психолого-педагогічних та соціально-педагогічних знань;

– володіти властивостями побудови;

– володіти методиками (Малькова, 2006; Олійник, 2015).

Діяльнісно-практичний критерій характеризується порядком набутих знань, умінь та навичок, котрими повинен керуватись майбутній фахівець для організації культурно-дозвілєвої діяльності.

Показниками діяльнісно-практичного критерію є:

– рефлексія;

– вираження творчих здібностей індивідуума;

– опанування комунікативно-організаторськими уміннями (Малькова, 2006; Олійник, 2015).

Виокремленні критерії та показники готовності майбутніх соціальних працівників до організації культурно-дозвілєвої діяльності міцно взаємопов'язані, взаємозумовлені та являють собою єдине творіння, яке вказує на сформованість особистісно-професійних рис, потрібних для результативної побудови професійної діяльності у сфері дозвілля.

Кількісна та якісна характеристика визначених критеріїв та показників готовності майбутніх соціальних працівників до організації культурно-дозвілєвої діяльності дарує перспективу виділити три рівні прояву цього феномена – оптимальний, середній та мінімальний.

Оптимальний рівень сформованості:

1. Мотиваційно-ціннісний критерій: упевненість у правильності вибору майбутньої професійної діяльності; сформована позитивна мотивація до організації культурно-дозвілєвої діяльності та стійке зацікавлення роботою з категоріями людей різного віку, сформованість загальнолюдських ціннісних орієнтацій; чітке усвідомлення суспільної значущості культурно-дозвілєвої діяльності в розвитку та соціалізації особистості; переконання в необхідності в організації культурно-дозвілєвої діяльності.

2. Когнітивний критерій: наявність ґрунтовних знань щодо: теоретичних основ організації культурно-дозвілєвої діяльності; технологій організації культурно-дозвілєвої діяльності; прояв самостійності, активності й ініціативності в навчально-пізнавальній діяльності.

3. Діяльнісно-практичний критерій: оптимальний рівень сформованості рефлексії, творчого потенціалу; оволодіння різноплановими технологіями організації культурно-дозвілєвої діяльності; прояв готовності застосовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності.

Середній рівень сформованості:

1. Мотиваційно-ціннісний критерій: упевненість у правильності вибору майбутньої професійної діяльності; достатньо сформована мотивація до організації культурно-дозвілєвої діяльності та зацікавленості до роботи з категоріями людей різного віку, достатній рівень системи загальнолюдських ціннісних орієнтацій; часткове усвідомлення суспільної значущості проблеми організації дозвілля; частково сформоване бажання набуті професійного досвіду з організації культурно-дозвілєвої діяльності.

2. Когнітивний критерій: недостатньо глибокі знання щодо теоретичних основ організації культурно-дозвілєвої діяльності та технологій організації культурно-дозвілєвої діяльності; базовий рівень сформованості самостійності, активності й ініціативності в навчально-пізнавальній діяльності.

3. Діяльнісно-практичний критерій: середній рівень сформованості рефлексії, творчого потенціалу; часткове оволодіння готовністю застосовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності; недостатньо відпрацьовані навички застосування технологій організації культурно-дозвілєвої діяльності

Мінімальний рівень сформованості:

1. Мотиваційно-ціннісний критерій: прояв невпевненості у правильності вибору майбутньої професійної діяльності; відсутність позитивної мотивації, зацікавленості організацією культурно-дозвілєвої діяльності, несформованість системи загальнолюдських ціннісних орієнтацій; набуття професійного досвіду з організації культурно-дозвілєвої діяльності розглядаються як один із можливих варіантів; професійні наміри здійснювати культурно-дозвілєву діяльність розглядаються як останній та небажаний варіант.

2. Когнітивний критерій: мінімальний рівень професійної підготовки, а саме: знань теоретичних основ організації культурно-дозвілєвої діяльності; технологій організації культурно-дозвілєвої діяльності; недостатній рівень сформованості самостійності, активності й ініціативності в навчально-пізнавальній діяльності.

3. Діяльнісно-практичний критерій: мінімальний рівень сформованості рефлексії; творчого потенціалу, готовності застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності; недостатнє володіння знаннями та технологіями організації культурно-дозвілєвої діяльності

Для діагностики готовності майбутніх соціальних працівників до організації культурно-дозвілєвої діяльності нами було проведено

дослідно-експериментальну роботу серед здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр» освітньо-професійної програми 231 «Соціальна робота» Національного університету біоресурсів і природокористування України, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Здійснено опитування 246 здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр» освітньо-професійної програми 231 «Соціальна робота», із застосуванням таких адаптованих методик із метою діагностики структури професійних зацікавлень, професійних потреб та здатності до рефлексії (Сорокіна, 2007).

Апробація визначених нами методик дозволить перевірити їхню ефективність та доцільність подальшого застосування на констатувальному та формуальному етапах експериментальної роботи. Зокрема, наявність стійкого зацікавлення до організації культурно-дозвілєвої діяльності, що має професійне прагнення як показника мотиваційно-ціннісного критерію, який дозволить зіставити зацікавлення, та здібності здобувачів вищої освіти з можливостями різних професій, зокрема із професією соціального працівника.

Результати дослідження свідчать, що 72 опитаних (що становить 29,2% з усіх опитаних) проявили оптимальний рівень; 80 (32,5%) – середній та 94 (38,3%) мінімальний рівні сформованості показників мотиваційно-ціннісного критерію. Ці значення свідчать про те, що в респондентів несформована стійка цікавість до організації культурно-дозвілєвої діяльності, вони є недостатньо вмотивованими до організації цього напрямку діяльності.

Діагностика сформованості показників когнітивного критерію готовності майбутніх соціальних працівників до організації культурно-дозвілєвої діяльності здійснювалась із метою перевірки передусім успішності сприйняття та засвоєння навчальної інформації, котра стосується процесу організації культурно-дозвілєвої діяльності; особливостей роботи з різними категоріями об'єктів соціальної роботи задля організації їхньої культурно-дозвілєвої діяльності; оволодіння технологіями організації цього напрямку діяльності.

Аналіз результатів опитувального контролю свідчить, що 71 здобувач вищої освіти (що становить 28,8% з усіх досліджуваних) проявив оптимальний, 68 (27,7%) – середній та 107 (43,5%) – мінімальний рівні сформованості показників когнітивного критерію готовності до організації культурно-дозвілєвої діяльності.

Діагностика показників діяльнісно-практичного критерію готовності респондентів до орга-

нізації культурно-дозвілєвої діяльності здійснювалась за адаптованими методиками. Зокрема, методика діагностики використовувалась для означення рівня сформованості рефлексії в майбутніх соціальних працівників, яку ми розуміємо як свідоме, довільне інтелектуально спрямоване виконання професійної діяльності в соціальній сфері для організації культурно-дозвілєвої діяльності. Тобто в нашому разі – це усвідомлення майбутнім соціальним працівником завдань та структури сфери майбутньої діяльності, засобів її оптимізації, себе самого як суб'єкта культурно-дозвілєвої діяльності.

Отримані результати свідчать, що 76 (30,8%) майбутніх соціальних працівників зуміли правильно підійти до розв'язання проблемних ситуацій, проявили творчий потенціал, комунікативні та організаторські вміння; 73 (29,7%) – мали певні труднощі в розв'язанні проблеми, не прагнуть до спілкування; така ж кількість – 97 (39,5%) – не зуміли справитись із поставленими завданнями, не бажали або не вміли налагоджувати контакт.

Використання розробленого інструментарію у процесі діагностики рівнів готовності майбутніх соціальних працівників до організації культурно-дозвілєвої діяльності дозволило виявити рівні сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-практичного критеріїв їхньої готовності до організації зазначеного напрямку діяльності.

Діагностика рівня сформованості готовності майбутніх соціальних працівників освітнього ступеня «бакалавр» освітньо-професійної програми 231 «Соціальна робота» до організації культурно-дозвілєвої діяльності здійснювалось через апробацію адаптованих методик діагностики показників мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісно-практичного критеріїв за допомогою відповідей на запитання авторського опитувальника.

Зіставлення отриманих результатів свідчить про те, що 73 (29,6%) майбутніх соціальних працівників освітньо-професійної програми 231 «Соціальна робота» мають оптимальний рівень готовності до організації культурно-дозвілєвої діяльності. У 74 (30%) – сформований середній рівень готовності. Насторожує той факт, що 99 (40,4%) респондентів мають мінімальний рівень готовності. Варто зазначити, що попри те, що у 73 (29,6%) майбутніх соціальних працівників освітньо-професійної програми 231 «Соціальна робота» сформований оптимальний рівень готовності до організації культурно-дозвілєвої діяльності, стан їхньої готовності не є достатнім для ефективної професійної діяльності в цій сфері.

З огляду на означений рівень готовності майбутніх соціальних працівників до організації культурно-дозвілєвої діяльності у процесі професійної підготовки необхідно: забезпечувати оптимальні умови для усвідомлення необхідності професійного становлення та сприяти мотивації здобувачів вищої освіти; вміло організувати системну навчальну та практичну діяльність, використовувати оптимальні інтегративні зв'язки дисциплін для ефективного досягнення поставленої мети, сприяти накопиченню досвіду ціннісного ставлення до навколишньої дійсності тощо.

**Висновки.** Отже, готовність до професійної діяльності трактується науковцями як проблематичне інтегративне новоутворення, котре охоплює когнітивні, мотиваційні, емоційно-вольові складники та є сукупністю знань, умінь та навичок, професійних рис особистості, які забезпечують успішне виконання професійних функцій. Водночас є суттєва різниця у трактуванні понять «готовність» та «професійна готовність».

На нашу думку, готовність до професійної діяльності треба розуміти як складне особистісне утворення, котре формується у процесі професійної підготовки, залежить від наявності знань, умінь, навичок та досвіду діяльності; особливий тривалий або короткочасний стан, спричинений комплексом об'єктивних та суб'єктивних факторів, який характеризується найкращою активізацією наявних ресурсів, що виникають унаслідок прогресу властивостей, особистісної підготовки для успішного здійснення професійних функцій.

Розглядаючи готовності майбутніх соціальних працівників до організації культурно-дозвілєвої діяльності, нами було обгрунтовано компоненти

готовності (теоретичний, діяльнісний) до професійної діяльності. Кожний із наведених нами компонентів готовності передбачає сукупність спеціальних знань, необхідних у професійній діяльності соціального працівника в культурно-дозвілєвій сфері та має виразні критерії.

Саме в річищі означення готовність майбутнього соціального працівника до організації культурно-дозвілєвої діяльності як якісного новоутворення була здійснена спроба розкрити критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діялісно-практичний) та показники готовності до професійної діяльності у сфері дозвілля.

Поетапно, внаслідок проведення емпіричного дослідження, розкриті рівні підготовки майбутніх соціальних працівників до організації культурно-дозвілєвої діяльності: оптимальний, середній та мінімальний, що дозволило з'ясувати наявний стан професійної готовності.

Узагальнюючи, можемо стверджувати, що серед актуальних проблем професійної підготовки майбутнього соціального працівника до організації культурно-дозвілєвої діяльності є формування готовність до діяльності, спрямованої на організацію дозвілля як одного з напрямів соціальної роботи для надання успішної соціальної допомоги особам, які її потребують.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної наукової проблеми. Подальшого дослідження потребує детальне вивчення проблематики готовності до здійснення професійної діяльності майбутнім соціальним працівником у культурно-дозвілєвій сфері та виокремлення напрямів наявної проблеми вдосконалення процесу професійної підготовки до організації культурно-дозвілєвої діяльності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бардашевська Ю. Підготовка майбутніх учителів до організації культурно-дозвілєвої діяльності : дис. ... к-та пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2007. С. 101–105.
2. Бондаренко З. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2008. 247 с.
3. Василенко О. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Хмельницький, 2009. 301 с.
4. Гавриш І. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 572 с.
5. Зверева І. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Київ, 1999. 451 с.
6. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект : монография / Н. В. Ипполитова, М. Колесников, Е. Соколова. Шадринск : Исеть, 2006. 236с.
7. Калнинш Л. Теоретическая модель саморазвития учителя в профессионально-динамической системе. *Мир науки, культуры, образования*. 2010. № 3(22). С. 248–251.
8. Капська А. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Соціалізація особистості: збірник наукових праць* / за заг. ред. проф. А. Капської. Том XXVIII. Київ : НПУ, 2007. С. 3–13
9. Карпенко О. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / за ред. С. Харченко. Дрогобич : Коло, 2007. 374 с.



10. Литвиненко С. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 40 с.
11. Максименко С. Загальна психологія. Видання 3-є, перероблене та доповнене. Навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.
12. Малькова М. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2006. 252 с.
13. Міністерство освіти і науки України. *Офіційний сайт*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>.
14. Останіна Н. Підготовка педагогічних кадрів до роботи у клубах з учнівською молоддю. Ніжин : НДПУ, 2002. Ч. III. С. 88–91.
15. Олійник Г. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнів 5–7 класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Київ, 2015. 273 с.
16. Сорокіна О. Психологічна підготовка соціальних працівників як складник професійної компетентності. *Актуальні проблеми психології*. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Київ : ІВЦ Держкомстату України, 2007. Вип. 6. С. 296–301.
17. Психодіагностика професійного самовизначення особистості: навч.-метод. посіб./ І. Щербакова, Г. Стадник. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. 324 с.

## REFERENCES

1. Bardashevskaya Y. Pidhotovka maibutnix vchyteliv do orhanizatsii kulturno-dozvillievoi diialnosti : dis ... to-and ped. Science: Vinnytsia. 13.00.04. Y.O. Bardashevskaya [Preparation of future teachers for the organization of cultural and leisure activities] 2007. S. 101–105.[in Ukrainian].
2. Bondarenko Z. Orhanizatsiia volonterskoï roboty maibutnix sotsialnykh pedahohiv v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu: dis. kand. med. Sciences : 13.00.05. [Organization of volunteer work of future social pedagogues in the conditions of higher educational institution] Bondarenko Zoya Petrovna. K., 2008. – 247 p [in Ukrainian].
3. Vasilenko E. Sotsialno-pedahohichni umovy adaptatsii molodshykh shkoliariv z osoblyvymy potrebamy do navchannia v zahalnoosvitnii shkoli: dis. kand. med. Sciences : 13.00.05 [Socially-pedagogical conditions of adaptation of Junior pupils with special needs learning in secondary school] “Social pedagogy”. Khmelnytsky, 2009. 301 s. [in Ukrainian].
4. Gavrish I. Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnix uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti Dokt. ... d-RA PED. Sciences : 13.00.04. [Theoretical and methodological bases of formation of readiness of future teachers for innovative professional work]. Kharkov, 2006. 572 p [in Ukrainian].
5. Zverev I. Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy ta molodddiu v Ukraini: dis... d RA PED. Sciences : 13.00.05 [Theory and practice of socio-pedagogical work with children and youth in Ukraine] “Social pedagogy”. K., 1999. 451 p [in Ukrainian].
6. Systema professyonalnoi podhotovky studentov pedahohycheskoho vuza: lychnostnyi aspekt: Monograph [Text] / N. Ippolitova, M. Kolesnikov, E. Sokolova. Shadrinsk : [The system of vocational training of students of a pedagogical university: personal aspect] Iset, 2006. 236 p. [in Russian].
7. Kalnins L.. Teoretycheskaia model samorazvytyia uchytelia v professyonalnodynamycheskoi systeme. L. M. Kalnins. [Theoretical model of self-development teachers in professionalnotehnicheskogo system]. World of science, culture, education. 2010. № 3(22). P. 248–251 [in Ukrainian].
8. Kapska A. Deiaki aspekty profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv i sotsialnykh pratsivnykiv. AY Kapska. Socialization of personality: [Some aspects of professional training of social teachers and social workers] a collection of scientific papers [For general. ed. prof. A.J. Cape]. Volume XXVIII. K. : NPU, 2007. P. 3–13 [in Ukrainian]
9. Karpenko A.. Profesiina pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh universytetskoï osvity: monograph. A. G. Karpenko, under the editorship of S. Y. Kharchenko. Drohobych. [Professional training of social workers in the conditions of university education] Circle, 2007. 374 p [in Ukrainian].
10. Litvinenko S. Teoretyko – metodychni zasady pidhotovky maibutnix uchyteliv pochatkovykh klasiv do sotsialno-pedahohichnoi diialnosti: author : dis. on competition of the Sciences. degree d-RA PED. Sciences : 13.00.04 [Theoretical and methodical bases of training of future elementary school teachers to socio-pedagogical activity]. K., 2005. 40 p [in Ukrainian].
11. Maksymenko S. Zahalna psykholohiia. Edition 3rd, revised and enlarged. Textbook. K. [General psychology]. Center educational literature, 2008. 272 [in Ukrainian].
12. Malkova M. Formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnix sotsialnykh pedahohiv do vzaiemodii z deviantnymy pidlitkami: dis. kand. med. Sciences : 13.00.05. [Formation of professional readiness of future social pedagogues to interact with deviant adolescents]. Lugansk, 2006. 252 S [in Ukrainian].
13. The Ministry of education and science of Ukraine. Official site. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> [in Ukrainian]
14. Ostanina N. Pidhotovka pedahohichnykh kadriv do roboty u klubakh z uchnivskoiu molodddiu. Nizhyn. [Preparation of pedagogical staff to work in clubs with student youth]. NDPU, 2002. Part III, P. 88–91. [in Ukrainian].
15. Oliynyk G. Pidhotovka maibutnix sotsialnykh pedahohiv do orhanizatsii osvityno-dozvillievoi diialnosti uchniv 5–7 klasiv : dis. cand. ped. Sciences : 13.00.05 [Preparation of future social pedagogues for the organization of educational and leisure activity of pupils of 5–7 classes]. “Social pedagogy”. GM Oliynyk. Kyiv. 2015. 273 p [in Ukrainian].
16. Sorokina O. Psykholohichna pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv yak skladova profesiinoi kompetentnosti. OA Sorokina. Actual problems of psychology. T. V: Psychophysiology. Psychology of labor. Experimental psychology. Kyiv. [Psychological training of social workers as a component of professional competence]. IPC of the State Statistics Committee of Ukraine, 2007. - Issue. 6. P. 296–301 [in Ukrainian].
17. Psykhodiagnostyka profesiinoho samovyznachennia osobystosti: teaching method. aid./I. Shcherbakova, G. Stadnyk. Sumy. Psychodiagnostics of professional self-determination of personality. Publishing house of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, 2012. 324 p.

УДК 377.8.013.42 : 37.018 (1-22)  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209575>

**Оксана ОПАНАСЕНКО,**  
orcid.org/0000-0003-1487-422X  
аспірантка кафедри управління та освітніх технологій  
Національного університету біоресурсів і природокористування України  
(Київ, Україна) [OranaO@i.ua](mailto:OranaO@i.ua)

## ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З МОЛОДДЮ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ ЗА СУЧАСНИХ УМОВ: НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ

У статті проаналізовано сучасний стан фахової підготовки соціальних педагогів і представлено новітні тенденції професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості. Означено становлення нової системи освіти, що супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу. Розглядається досвід підготовки соціальних педагогів на основі опрацьованих досліджень і публікацій науковців, які працюють над питанням підготовки майбутніх фахівців – соціальних педагогів, а також розкривається поняття професійної підготовки в умовах університету, яка визначається засвоєнням системи знань, сформованістю професійних умінь і навичок, що забезпечує усвідомлення студентами професійної діяльності. Акцентовано увагу на питанні оновлення змісту й техніки здійснення процесу професійної підготовки відповідно до сучасних вимог і провідних тенденцій підготовки майбутніх соціальних педагогів шляхом впровадження в навчання активних методів, до яких належать ігрові форми й методи проведення занять. Зазначені недоліки професійної підготовки. Виокремлено основне завдання в підготовці майбутніх соціальних педагогів для роботи з молоддю сільської місцевості та якісні тенденції підготовки майбутніх фахівців, що забезпечать оновлення системи теоретичної та практичної фахової підготовки. Охарактеризовано формування готовності студентів успішно здійснювати соціально-педагогічну роботу з молоддю в сільській місцевості з мінімальними ресурсними витратами задля досягнення очікуваного результату. Зазначено актуальні рівні професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в Україні. Запропонована модель майбутнього спеціаліста, що відображає структуру його діяльності, а сам процес підготовки – специфіку майбутньої професійної діяльності. Розкрито можливості та шляхи оптимізації цього освітнього напрямку на прикладі власної моделі підготовки соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості задля досягнення очікуваного результату – освоєння студентами найголовніших кваліфікаційних вимог.

**Ключові слова:** навчальний процес, соціальні педагоги, соціально-педагогічна підготовка до роботи з молоддю сільської місцевості, система підготовки, структура професійної підготовки, інноваційні аспекти, кваліфікаційні вимоги, форми та методи навчання, модернізація освітньої системи.

**Oksana OPANASENKO,**  
orcid.org/0000-0003-1487-422X  
Graduate Student of the Department of Management and Educational Technologies  
of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine  
(Kyiv, Ukraine) [OranaO@i.ua](mailto:OranaO@i.ua)

## PREPARATION OF SOCIAL PEDAGOGUES FOR WORK WITH YOUTH IN RURAL LOCALITY IN MODERN CONDITIONS: NEW TRENDS

The article analyzes the current state of professional training of social educators and presents the latest trends in the professional training of future social educators to work with rural youth. The formation of a new system of education, which is accompanied by significant changes in pedagogical theory and practice of the educational process. The experience of training social pedagogues on the basis of the processed researches and publications of the scientists working on a question of preparation of future experts – social pedagogues is considered, reveals the concept of professional training in the university, which is determined by the acquisition of knowledge, the formation of professional skills and abilities, which provides students with awareness of professional activity. Emphasis is placed on updating the content and techniques of the training process, in accordance with modern requirements and leading trends in the training of future social educators, by introducing active teaching methods, which include game forms and methods of conducting classes. The characteristic of shortcomings of professional training is written. The main task in training future social educators to work with youth in rural areas and qualitative trends in the training of future professionals that will update the system of theoretical and practical training. The formation of students' readiness to successfully carry out socio-pedagogical work with young people in rural areas with minimal resource costs to achieve the expected result is described. The current levels of professional training of future social teachers in Ukraine are indicated. A model of a future specialist is proposed, which reflects the structure of his activity, and the training process itself – the specifics of future professional activity. Possibilities and ways of optimization of this educational direction on the example of own model of preparation

*of social teachers for work with youth of rural area for achievement of expected result – mastering by students of the most important qualification requirements are opened.*

**Key words:** *social pedagogues, social and pedagogical preparation for work with youth of rural areas, system of training, structure of vocational training, innovative aspects, qualification requirements, forms and methods of training, modernization of educational system.*

**Постановка проблеми.** Наша держава прямує шляхом розвитку й реформування соціально-педагогічної сфери, яка ґрунтується на відповідності напрямів і технологій соціально-педагогічної роботи до сучасних змін, які реалізуються завдяки професійній діяльності соціальних педагогів. Саме підвищена динаміка змін в соціально-політичній, соціально-економічній, соціально-педагогічній та інших сферах підвищують значення підготовки соціальних педагогів, зокрема до роботи з молоддю сільської місцевості.

Проблема підготовки соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості має ключове значення передусім у плані соціального виховання як невід'ємної складової частини соціальної педагогіки. Оновлення змісту й техніки процесу професійної підготовки відповідно до сучасних вимог і тенденцій становить успішну систему професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості. Професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю. Професійна підготовка в умовах університету визначається засвоєнням системи знань, сформованістю професійних умінь і навичок, що забезпечує усвідомлення професійної діяльності. Вона оснований на кваліфікаційних вимогах, які поєднують у собі сукупність професійних вимог, характеристик, показників, цінностей, ролей, функцій тощо (Файчук, 2012: 299).

Під професійною підготовкою соціальних педагогів З. Фалінська розуміє процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в навчально-виховних установах і закладах соціальної роботи усіх типів і видів, на всіх рівнях управління (Фалінська, 2006:109).

Н. Перхайло стверджує, що професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів має відповідати новим запитам суспільства, тенденції розширення поля професійної соціально-педагогічної діяльності й кола клієнтів, ускладненню зв'язків між суб'єктами соціальної роботи, враховувати досягнення науково-технічного прогресу, технологічних нововведень тощо (Перхайло, 2013: 183).

У дослідженнях багатьох учених-педагогів сучасності висловлюється думка про те, що нині

в Україні йде становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу.

**Аналіз досліджень.** Теорія і практика професійної освіти та проблеми її реформування відображено в дослідженнях В. Адрушенка, О. Дубасенюк, Е. Зеєра, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Корнєшук, В. Кременя, С. Сисоєвої та інших. Важливе місце у вивченні проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів посідають праці українських науковців З. Кияниці, В. Кузьмінського, Т. Дмитренко, А. Лютої, Ю. Мацкевич, Л. Міщик, О. Платонової, В. Приходько, Л. Пундик, С. Харченко, Л. Яковлевої та інших. Ключовими розробками базових положень щодо змісту професійної підготовки соціальних педагогів вважаються праці О. Безпалько, Н. Бурая, Р. Вайноли, К. Дубровіної, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Коваль, А. Малько, С. Марченко, Г. Лактіонова, В. Поліщук. Професійно значущі особистісні якості майбутніх соціальних педагогів досліджують М. Галагузова, В. Гриньова, Н. Заверико, М. Мудрик, В. Сластьонін, М. Васильєва, Н. Клименюк, О. Папинок та інші. Нетрадиційні форми й методи підготовки майбутніх фахівців у соціально-педагогічній галузі – у працях О. Витвар. Педагогічні умови формування професійно-етичної культури майбутніх соціальних педагогів – О. Пономаренко. Г. Локарева вивчала теоретичні й методичні засади застосування художньо-естетичної інформації в процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів. Окремі аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів і працівників до роботи з різними групами населення й надання різних видів послуг відображено в працях М. Дідик, Р. Козубовського, С. Сургової та інших науковців. Визначними постатями в науковій діяльності з проблеми підготовки соціально-педагогічних кадрів є також і зарубіжні дослідники, а саме Ч. Казетта, М. Пейн, Т. Його, Д. Кокс, Л. Гер'є, М. Доел, С. Шардлоу, Ш. Рамон, Р. Сарри, А. Пінкус, Є. Холостова.

Проаналізувавши праці науковців, можемо стверджувати, що навчальний процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості повинен здійснюватися з ураху-

ванням дидактичних можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання й орієнтуватися на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, систем управління й організації праці в умовах ринкової економіки.

**Мета статті** – проаналізувати сучасний стан і визначити новітні тенденції професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості на основі власного дисертаційного дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні вимоги фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості передбачають реалізацію наукового підходу, який буде спрямований на оптимізацію професійного навчання. Як зазначає науковець С. Товщик, «якість змісту університетської освіти й наукових досліджень у цій галузі передбачає засвоєння студентами категорій, понять і термінів під час вивчення соціально-педагогічних дисциплін, оперування ними в практичній діяльності, що допоможе сформувати теоретико-методологічну основу професійного світогляду майбутнього спеціаліста, допоможе осмислювати сутність соціально-педагогічних явищ і процесів» (Товщик, 2018: 136). Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості полягає в освоєнні студентами найголовніших кваліфікаційних вимог.

Важливим напрямом удосконалення навчання в системі підготовки майбутніх соціальних педагогів для роботи з молоддю сільської місцевості є впровадження активних методів, до яких належать ігрові форми й методи проведення занять: ділові та рольові ігри, проблемні завдання, методи аналізу конкретних ситуацій, дискусії, мозкові штурми, тренінги, соціально-педагогічні тренінги. Особливе місце посідають останні методи, оскільки доцільність застосування такого методу активного навчання полягає в практичній цінності, адже, окрім глибокого розуміння базових теоретичних положень, тренінг містить практичні тренування: розвиток здібностей, формування вмій і навичок.

Основним завданням у підготовці майбутніх соціальних педагогів для роботи з молоддю сільської місцевості вважаємо формувати в студентів цього профілю соціологічне мислення, забезпечувати їх фундаментальною теоретичною й широкою методичною підготовкою з різних напрямів соціальної допомоги, проводити спеціальну під-

готовку майбутніх фахівців до виконання ними професійних функцій.

Саме якісні тенденції підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості забезпечать оновлення системи теоретичної та практичної фахової підготовки на основі пошуку й упровадження найбільш ефективних педагогічних умов, принципів навчання, форм – ігрових, тренінгових, інформаційно-комунікаційних технологій, технологічних інновацій – у процес формування майбутнього фахівця. Така модель підготовки соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості повинна враховувати особливості сільської місцевості, де буде здійснюватися соціально-педагогічна робота, її територіальні ознаки: демографічні показники, інфраструктуру, а це освітні заклади, заклади культури, охорони здоров'я, праці й соціальної політики, соціальні служби; ритм життя, рівень економіки, потреби в послугах, ресурси соціально-педагогічної роботи, завдання соціально-педагогічної роботи шляхом тісної співпраці місцевих центрів соціальних служб для молоді, які працюють відповідно до концептуальних положень Законів України «Про освіту», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», Декларації «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні» та навчальних закладів. На думку А. Капської, «ключовим компонентом у підготовці фахівця має стати професійно-орієнтована практика, оскільки вона визначає ті загальні та конкретні завдання, практичні вміння й навички, якими має оволодіти висококваліфікований працівник соціальної сфери» (Капська, 2007: 3). Також у моделі необхідно враховувати світові тенденції розвитку освіти, що взаємопов'язані з процесами глобалізації, інтеграції в єдиний освітній простір і стрімкий розвиток інновацій в освіті й соціально-педагогічній діяльності, що обумовлюють постійне оновлення знань, навичок і вмій. Це забезпечить формування готовності студентів успішно здійснювати соціально-педагогічну роботу з молоддю в сільській місцевості з мінімальними ресурсними витратами задля досягнення очікуваного результату – опанування студентами найголовніших кваліфікаційних вимог.

В Україні виділяють кілька рівнів підготовки соціальних педагогів:

- 1) допрофесійна підготовка, що здійснюється на курсах;
- 2) навчання в середніх освітніх закладах, яке дає можливість очолити відділення обслугову-

вання на дому, відділення денного перебування, невідкладної соціальної допомоги;

3) навчання у вищих освітніх закладах; вища професійна освіта в Україні має такі ступені: бакалаврат, магістратура;

4) перепідготовка й підвищення кваліфікації працюючих фахівців (курси, стажування);

5) підготовка науково-викладацьких кадрів.

Як зазначає О. Карпенко: «У соціальній педагогії моделювання набуває особливого значення у зв'язку з потребою підвищення теоретичного рівня науки, оскільки воно нерозривно пов'язано з абстрагуванням ідеалізацією, завдяки чому відбуваються виокремлення модельованих об'єктів, відображених у моделі. Окрім того, дії з моделями дають змогу досліджувати окремі новоутворення, якості, сторони чи властивості об'єкта. До того ж, незважаючи на те що модель багатозначна, у своїй основі вона зводиться до умовного образу (зображення, схеми, опису) конкретного об'єкта чи системи об'єктів» (Карпенко, 2006: 47-54).

Професійна підготовка повинна бути орієнтована на модель майбутнього спеціаліста, що відображає структуру його діяльності, а сам процес підготовки має відображати специфіку майбутньої професійної діяльності.

У системі підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю до сільської місцевості існує ряд суперечностей, в першу чергу між постійно зростаючими суспільними вимогами до професіоналізму соціального педагога й реальним рівнем його сформованості як фахівця. Так, В. Поліщук наголошує, що в умовах «постійної трансформації соціальних послуг, розвитку соціальної інфраструктури недоцільно готувати майбутніх фахівців до виконання лише певних ролей та функцій» (Поліщук, 2006: 283). Тому, на сьогодні професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості має відповідати актуальним запитам суспільства та бути спрямованою на підготовку фахівців, які здатні до активного самовдосконалення та саморозвитку.

У публікації «Сучасний стан і тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері соціального забезпечення в Україні» Т. Гордєєва стверджує, що серед проблем професійної підготовки соціальних педагогів – труднощі в адаптації до умов професійної діяльності; низький рівень конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці; недосконалість системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; труднощі працевлаштування випускників спеціальності «соціальна робота» та інші. (Гордєєва, 2017: 19).

Тому вважаємо, що проблема модернізації освітньої системи є визначальною в менеджменті вищого навчального закладу.

Враховуючи досвід науковців, власний досвід, результати дослідження, пропонуємо власну структурну модель для реалізації оновлення підготовки соціальних педагогів для роботи з молоддю сільської місцевості.

В педагогічному розумінні модель – це зафіксований процес навчальної діяльності. Під моделлю професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю у сільській місцевості розуміємо теоретично обґрунтовану навчально-виховну систему особистісного та професійного розвитку й саморозвитку майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі, що допомагає досягти базової мети – високого рівня професійної підготовленості соціальних педагогів до роботи з молоддю в умовах сільської місцевості.

Пропонуємо чотири блоки. *Цільовий* містить мету й завдання: професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості. *Змістовий*, який розкриває зміст професійної підготовки, складається з кількох частин: 1) теоретична частина (введення в заняття спеціальних тем щодо вдосконалення підготовки соціальних педагогів для роботи з молоддю сільської місцевості); 2) практична частина (передбачає взаємозв'язок теоретичного навчання й практики, застосування теоретичних знань на практиці, усвідомлення їхньої значущості для успішної професійної діяльності, забезпечує змістовий зв'язок усіх видів практики; практичні заняття в сільській місцевості для розширення спектру соціальних ролей і видів професійної діяльності); 3) науково-методична (готовність до інноваційних пошуків, самостійне визначення стратегічних напрямів роботи серед молоді сільської місцевості). Принципи змістового блоку загальні, специфічні. *Процесуальний* блок охоплює такі етапи формування, як *актуалізуючий*, що передбачає ігрові форми навчання, самостійну роботу, проблемне навчання; методом навчання на актуалізуючому етапі буде доцільним: організація і впровадження навчально-пізнавальної діяльності з використанням підручників і посібників як засобів навчання.

*Етап загальної підготовки* включає в себе пізнавальні ігри, тематичні дискусії, круглі столи, інтерактивні форми, інформаційно-комунікативні технології, а саме: візуалізація навчального матеріалу лекцій у вигляді схем, таблиць, малюнків, презентації (за допомогою Microsoft Power Point);

демонстрація навчальних відеосюжетів, у яких розглядаються конкретні проблемні ситуації з професійної діяльності соціального педагога в сільській місцевості; демонстрація науково-популярних і художніх фільмів, у яких розкриваються соціально-педагогічні проблеми; організація й проведення групових відеопроєктів, соціально-педагогічних трейлерів, творчих робіт. Тобто, комп'ютерні, аудіо- та відеозасоби навчання стимулюють навчально-пізнавальну діяльність.

*Етап узагальнення й систематизації* пропонуємо проводити у формі диспутів, дебатів і практики методами контролю й самоконтролю навчально-пізнавальної діяльності.

*Оцінно-результативний блок* показує критерії оцінювання (мотиваційний, когнітивний, особистісно-рефлексивний, діяльнісний) і рівні (низький, достатній, середній, високий) сформованості професійної підготовленості майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості. Зазначені аспекти будуть дієвими у випадку застосування педагогічних умов, які були виокремлені в процесі наукового дослідження, а саме:

- формування в майбутніх соціальних педагогів професійної готовності до діяльності в соціальній сфері з молоддю сільської місцевості;
- поетапне здійснення практичної підготовки студентів на основі інтеграції професійно-орієнтованих дисциплін;
- формування мотивації майбутнього соціального педагога до набуття теоретичних знань і вмінь для роботи з молоддю сільської місцевості.

Кожна педагогічна умова сприяє становленню майбутнього фахівця, а спільне їх використання, дає найвищий ефект за підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості.

Кінцевим результатом запропонованої моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до

роботи з молоддю сільської місцевості є позитивні зрушення в рівнях підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості та сформований висококваліфікований випускник, конкурентоспроможний на ринку праці й затребуваний сучасним суспільством. Отримані результати порівняно з критеріями, що слугують своєрідним еталоном для визначення ефективності моделі навчального процесу, допоможуть скоригувати процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю в сільській місцевості.

**Висновки.** У процесі підготовки соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості необхідно враховувати й опиратися на економічні та соціальні реформи, саме вони впливають на суть соціальної й соціально-педагогічної діяльності в селі й на систему вимог до професійних працівників сфери соціально-педагогічної роботи з молоддю в сільській місцевості.

Підготовка соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості є складним завданням, адже є специфічні (характерні тільки конкретній місцевості) підходи до реалізації цілей, вирішення соціально-педагогічних проблем, надання різного роду соціально-педагогічної допомоги, яка має свої особливості залежно від складності суб'єкта, різноманітності функцій і сфер діяльності соціального педагога в сільській місцевості.

Проведений аналіз проблеми підготовки майбутніх фахівців соціальних педагогів, вивчення сутності основних дефініцій та суперечностей в системі підготовки майбутніх соціальних педагогів, розглянуті підходи до підготовки засвідчили безперечну актуальність удосконалення процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості шляхом застосування освітньої моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гордеева Т. Є. Сучасний стан і тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері соціального забезпечення в Україні. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси. 2017. № 8. С. 19–25.
2. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Соціалізація особистості* : збірник наукових праць. Т. XXVIII. Київ, 2007. С. 3–13.
3. Карпенко О. Г. Теоретико-методологічні підходи професійної готовності фахівців до соціальної роботи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Київ. 2006. С. 47–54.
4. Перхайло Н. А. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до ефективної співпраці суб'єктів соціальної роботи. *Матеріали XVII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД»*. Переяслав-Хмельницький, 2013. С. 183–185.
5. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2006. С. 283.
6. Товщак С. А. Моделювання діагностики професійного зростання майбутніх соціальних педагогів. *Особистісне зростання: теорія і практика* : збірник наукових праць за матеріалами III Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної інтернет-конференції. Житомир, 2018. С. 136–139.

7. Файчук О. Л. До питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки»*. Миколаїв, 2012. № 10. С. 299–302.

8. Фалінська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2006. С. 109.

#### REFERENCES

1. Hordieieva T. Ye. Suchasnyi stan i tendentsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u sferi sotsialnoho zabezpechennia v Ukraini. [Suchasnyi stan i tendentsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u sferi sotsialnoho zabezpechennia v Ukraini]. *Visnyk cherkaskoho universytetu: pedahohichni nauky*, Cherkasy, 2017, № 8, Pp. 19–25 [in Ukrainian].

2. Kapska A. I. Deiaki aspekty profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv i sotsialnykh pratsivnykiv. [Deiaki aspekty profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv i sotsialnykh pratsivnykiv]. *Sotsializatsiia osobystosti: Zbirnyk naukovykh prats Tom XXVIII*, Kyiv, 2007, Pp. 3–13 [in Ukrainian].

3. Karpenko O. H. Teoretyko-metodolohichni pidkhody profesiinoi hotovnosti fakhivtsiv do sotsialnoi roboty. [Teoretyko-metodolohichni pidkhody profesiinoi hotovnosti fakhivtsiv do sotsialnoi roboty]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, Kyiv, 2006, Pp. 47–54 [in Ukrainian].

4. Perkhailo N.A. Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do efektyvnoi spivpratsi subiektiv sotsialnoi roboty. [Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do efektyvnoi spivpratsi subiektiv sotsialnoi roboty]. *Materialy XVII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii “Problemy ta perspektyvy rozvytku nauky na pochatku tretoho tysiacholittia u krainakh SND”*, Pereiaslav-Khmelnyskyi, 2013, Pp.183–185 [in Ukrainian].

5. Polishchuk V. A. Teoriia i metodyka profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv v umovakh neperervnoi osvity. [Teoriia i metodyka profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv v umovakh neperervnoi osvity]. *Dys. kand. ped. : 13.00.04, Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni Volodymyra Hnatiuka*, Ternopil, 2006, s. 283 [in Ukrainian].

6. Tovshchik S. A. Modeliuvannia diahnostryky profesiinoho zrostannia maibutnikh sotsialnykh pedahohiv. [Modeliuvannia diahnostryky profesiinoho zrostannia maibutnikh sotsialnykh pedahohiv]. *Zhurnal Osobystisne zrostannia: teoriia i praktyka. Zbirnyk naukovykh prats za materialamy III Vseukrainskoi (z mizhnarodnoiu uchastiu) naukovo-praktychnoi internet-konferentsii*, Zhytomyr, 2018, Pp. 136–139 [in Ukrainian].

7. Faichuk O. L. Do pytannia profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv. [Do pytannia profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Seriia : Pedahohichni nauky*, Mykolaiv, 2012, №10, Pp. 299–302 [in Ukrainian].

8. Falinska Z. Z. Praktychna pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pedahohiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh. [Praktychna pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pedahohiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh]. *Dys. kand. ped.: 13.00.04, Lvivskyi natsionalnyi universytet I. Franka*, Lviv, 2006, s. 109 [in Ukrainian].

УДК 378.014.61:796

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209576>**Олена ОТРАВЕНКО,***orcid.org/0000-0001-8308-5895**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання  
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка  
(Старобільськ, Луганська область, Україна) yelenot@gmail.com***Олександр ГАДЮЧКО,***orcid.org/0000-0002-9015-7794**аспірант, викладач кафедри олімпійського і професійного спорту  
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка  
(Старобільськ, Луганська область, Україна) gadyuchkoalex@gmail.com*

## УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження зумовлена здійсненням управління в закладах вищої освіти на засадах інноваційних стратегій відповідно до принципів сталого розвитку, створення сучасних систем освітніх проєктів та їх моніторингу; забезпечення умов для якісної професійної підготовки майбутніх фахівців, формування управлінців нової генерації, які здатні системно мислити й діяти, приймати управлінські рішення, ефективно використовувати наявні ресурси, бути конкурентоздатними на ринку праці. Мета дослідження полягає в системному аналізі наукової літератури щодо управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, визначенні змісту поняття «якість професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти». Методи дослідження: аналіз, порівняння, систематизація з метою узагальнення досвіду із проблеми управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти; педагогічне спостереження, анкетування майбутніх фахівців фізичної культури і спорту щодо задоволеності якістю організації освітнього процесу. У статті розглянуто управління з позиції системного, інноваційного, процесуального та діяльнісного підходів. Зміст тренерської діяльності відображають конструктивний, організаторський, проєктний, комунікативний, діагностичний, гностичний та руховий компоненти. За результатами анкетування майбутніх фахівців фізичної культури і спорту щодо задоволеності якістю організації освітнього процесу (констатувальний етап експерименту), була з'ясована наявна тенденція зниження цінностей педагогічної професії та престижності роботи тренера-викладача.

Сутність поняття «управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти» нами визначено як цілеспрямований процес постійного самовдосконалення, досягнення бажаного результату професійної підготовки за обраною спеціальністю в навчальній, науковій та спортивній діяльності через здійснення аналізу, планування, організації, прийняття управлінського рішення, використання системи критеріїв оцінки ефективності управлінської діяльності, моніторингу та контролю, високого рівня партнерства між адміністрацією й викладацьким складом.

**Ключові слова:** управління, якість професійної підготовки, майбутні фахівці фізичної культури і спорту, заклад вищої освіти.

**Olena OTRAVENKO,***orcid.org/0000-0001-8308-5895**Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Education  
of Luhansk Taras Shevchenko National University  
(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) yelenot@gmail.com***Oleksandr GADYUCHKO,***orcid.org/0000-0002-9015-7794**Postgraduate Student, Lecturer of the Department of Olympic and Professional Sports  
of Luhansk Taras Shevchenko National University  
(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) gadyuchkoalex@gmail.com*



## MANAGEMENT OF VOCATIONAL TRAINING QUALITY OF FUTURE SPECIALISTS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

*The relevance of the study is conditioned by the implementation of management in higher education institutions based on the innovative strategies according to the principles of sustainable development, creation of modern systems of educational projects and their monitoring; provision of conditions for qualitative training of future specialists, formation of new-generation managers who are able to think and act systematically, to make management decisions, use resources effectively and to be competitive in the labor market.*

*The aim of the research consists of systematic analysis of scientific literature on the quality management of vocational training of future specialists in higher education institutions, defining the concept of "quality of vocational training of future specialists of physical education and sports in higher education institutions". Research methods include: analysis, comparison, systematization for the summarization of quality management experience of future specialists in physical education and sports in higher education institutions; pedagogical observation, questioning of future specialists of physical education and sports on satisfaction with the quality of the educational process. The research considered management in the position of systemic, innovative, procedural and activity approaches. The content of coaching activities is reflected in constructive, organizational, project, communicative, diagnostic, gnostic and motor components. According to the results of questioning of future specialists of physical education and sports on satisfaction with the quality of educational process (ascertaining stage of the experiment), a new tendency of decrease of values of pedagogical profession and prestige of work of the trainer-teacher was found out.*

*The essence of the concept of "management of vocational training quality of future specialists of physical education and sports in higher education institutions" is defined in the article as a purposeful process of continuous self-improvement, the achievement of the desired result of vocational training in the chosen specialty in educational, scientific and sports activities through analysis, planning, organization, decision-making, use of the system of criteria for the evaluation of the effectiveness of management activity, monitoring and control, high level of partnership between the administration and teaching staff.*

**Key words:** *management, quality of vocational training, future specialists of physical education and sports, institution of higher education.*

**Постановка проблеми.** Згідно з Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року управління освітою повинно здійснюватися на засадах інноваційних стратегій, відповідно до принципів сталого розвитку, створення сучасних систем освітніх проєктів та їх моніторингу; розвитку моделі державно-громадського управління у сфері освіти, в якій особистість, суспільство та держава стають рівноправними суб'єктами й партнерами. Для цього необхідно створити ефективну систему управління освітою, котра забезпечуватиме інтенсивний розвиток та якість освіти, спрямованість її на задоволення потреб держави, запитів особистості, співпрацю з роботодавцями, випускниками та органами місцевого самоврядування (Про національну стратегію, 2013). Отже, одним із головних завдань закладів вищої освіти є забезпечення умов для якісної професійної підготовки майбутніх фахівців, формування управлінців нової генерації, які здатні системно мислити й діяти, приймати управлінські рішення, ефективно використовувати наявні ресурси, бути конкурентоздатними на ринку праці.

Необхідність подальших системних досліджень проблеми управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту зумовлена суперечностями між такими факторами:

– процесами інтеграції України до європейського та світового освітніх просторів і недостатнім рівнем ефективності управління цим процесом;

– потребою модернізації системи управління професійною підготовкою майбутніх фахівців з урахуванням міжнародних стандартів якості освіти й недостатньою розробленістю теоретико-методичних основ цього процесу;

– потребою в оцінюванні ефективності управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту та недосконалістю інструментарію вимірювання її результату.

**Аналіз досліджень.** Ми згодні з Н. Г. Шаратою, що на етапі модернізації системи освіти, коли інноваційний складник у діяльності закладів вищої освіти є не лише умовою їхнього успішного функціонування, але й гарантом існування, проблема організації ефективної системи управління стає актуальною (Шарата, 2016: 105).

Питання модернізації системи освіти розглядали І. Бех, І. А. Зязюн, В. С. Курило, В. І. Луговий, С. Є. Савченко, Г. Ф. Пономарьова та інші; управління якістю освіти – В. М. Алфімов, Е. Демінг, Л. О. Петриченко, Т. М. Сорочан, Є. М. Хриков тощо; управління якістю професійної підготовки – Г. В. Єльнікова, О. С. Кондур, 2019; А. О. Кравченя, В. І. Луговий, В. В. Олійник, Н. Г. Протасова, А. А. Харківська, Є. М. Хриков та інші.

Утім, незважаючи на широке коло питань щодо управління якістю професійної освіти, які висвітлено у працях вищезазначених науковців, практично відсутні роботи, присвячені розв'язанню проблеми управління якістю підготовки майбутніх тренерів ігрових видів спорту.

**Мета статті** – зробити системний аналіз наукової літератури щодо управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, уточнити зміст понять: «управління», «якість освіти», «управління якістю», «управління підготовкою»; визначити зміст поняття «якість професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти».

Дослідження проводилось відповідно до пріоритетного напрямку науково-дослідної роботи кафедри теорії й методики фізичного виховання «Перспективні напрями підвищення якості професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту» (державний реєстраційний номер 0117U005556).

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з аналізом літературних джерел якості освіти – система взаємопов'язаних компонентів, до яких належать моделі освіти, зміст і структура освіти, властивості та якості особистості, які є важливою умовою інноваційного розвитку суспільства. Забезпечення якості освіти – це оцінка загального виконання вимог до якості навчання, виховання та розвитку особистості внаслідок освітнього процесу (Інформаційно-аналітичні матеріали, 2007).

Якість професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти науковці розглядають як системну сукупність властивостей і характеристик, котрі визначають готовність студентів до ефективної професійної діяльності і відповідають меті, потребам, нормам і вимогам держави, ринку праці. Під управлінням якістю професійної підготовки майбутнього фахівця педагогі розуміють постійний, планомірний, цілеспрямований процес впливу на всіх рівнях на фактори та умови, які забезпечують формування в майбутніх фахівців оптимальної якості й повноцінного використання ними знань, умінь і навичок. Процес управління якістю здійснюється шляхом реалізації таких функцій: прогнозування, планування, мотивації, організації, контролю, інформації, розробки заходів, прийняття рішень, перевірки на практиці (Беляков та ін., 2007).

Цінним для нашого дослідження є те, що О. С. Кондур зосередила увагу на оптимізації діяльності за такими основними напрямками: наукові дослідження; інноваційні розробки, про-

грами освітніх вимірювань, консультації (Кондур, 2019: 89). Це реалізується такими шляхами: дослідження проблем теорії і практики вимірювання в системі освіти, впливу зовнішніх чинників на реалізацію психофізичних можливостей студентів; створення нових та вдосконалення наявних методик та технологій вимірювання; подальше вдосконалення та використання програм освітніх вимірювань.

Основною метою управління закладом вищої освіти є вдосконалення та розвиток його діяльності. *Управління на основі якості* (з англ. – quality management) – це сукупність цілеспрямованих та координаційно-субординаційних дій контролю якості (скрінінг-аудит, моніторинг, паспортизація, сертифікація, ліцензування, стандартизація, акредитація) інституцій та управління нею з поліпшенням у перспективі. Інституційна політика у сфері управління якістю та встановлення її дерева цілей передбачає прогнозування, планування, контрольний моніторинг, стратегічний менеджмент поліпшення й моделювання забезпечення щодо вдосконалення якості (Кондур, 2019: 224–225).

Далі розглянемо визначення основних понять дослідження за різними авторами (таблиця 1).

Ми підтримуємо думку Є. М. Хрикова, який розглядає управління з позиції системного підходу, враховуючи багатомірність організації та відповідного їй управління (Хриков, 2016: 40). Науковець звертає увагу на те, що ефективність роботи закладу освіти значною мірою залежить від того, наскільки управлінню вдасться забезпечити відповідність внутрішньої прямої інформації (від керуючої до керованої підсистеми) зовнішній інформації, котра відображає сучасний рівень розвитку педагогічної теорії та практики.

Із позиції інноваційного підходу О. В. Отравенко зауважує, що поширення інноваційних процесів в освітньому просторі закладу вищої освіти стало вагомим рушійним фактором формування нових механізмів професійної підготовки та створення внутрішньовузівської системи управління якістю освіти, яка містить розробку інноваційних методик, процесів і ресурсів, котрі представлені організаційно-розпорядчими та нормативними документами; різними процедурами для контролю якості професійної підготовки здобувачів й основних напрямів діяльності закладу вищої освіти (Отравенко, 2019: 228). Отже, вища освіта спрямована на студентоцентроване навчання, яке робить здобувача освіти центром освітнього процесу та задовольняє його освітні потреби.

Н. Г. Шарата і собі розглядає управління інноваційно-педагогічною діяльністю як цілеспрямо-

вану діяльність, котра орієнтована на отримання результату креативного пошуку вирішення актуальних проблем інноваційно-педагогічної діяльності (Шарата, 2016: 114).

На думку С. Майбороди, управління з позицій процесуального та діяльнісного погляду є сукупністю певних дій (операцій), які виконуються людиною – суб'єктом управління – щодо об'єкта для перетворення, забезпечення руху до заданої мети. Сукупність цих дій учений називає управлінськими функціями (Майборода, 2000: 48–49).

Варто зазначити, що педагоги професійну компетентність розуміють як особистісні можливості фахівця, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізувати мету педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, вміння застосовувати її у практичній діяльності. Успіх інноваційних змін найперше залежить від

викладача, його творчого потенціалу, готовності до безперервної самоосвіти, здатності до гнучкого мислення, гуманістичної спрямованості особистості. Підкреслимо, що важливу роль у забезпеченні позитивних змін у системі освіти має вирішувати вдосконалення професійної компетентності педагогічних кадрів та підвищення їх наукового й загальнокультурного рівня (Гадючко, 2018: 71).

Як підкреслює Є. О. Павлюк, майбутній фахівець повинен усвідомлювати ступінь професійної відповідальності і брати на себе відповідальність за її результати. Отже, найважливішим завданням є формування особистості студента як професіонала. Ми згодні з науковцем, що професіонал – це людина яка оволоділа нормами професійної діяльності, професійного спілкування і здійснює їх на високому рівні, досягаючи професійної майстер-

Таблиця 1

**Дефініція понять «управління», «управління якістю підготовки»**

№	Джерело	Визначення основних понять дослідження: «управління», «управління якістю підготовки».
1.	Філософський енциклопедичний словник, 1983	управління – елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), котрий забезпечує збереження їх певної структури, підтримку діяльності, реалізацію їх програм і мети (Філософський словник, 1983).
2.	С. В. Майборода, 2000	управління – це діяльність, необхідна функція будь-якої організованої системи, яка підтримує певний її режим, забезпечує збереження структури й реалізацію програми та мети (Майборода, 2000).
3.	Л. І. Даниленко, 2007	управління – сукупність скоординованих керівником заходів (прийомів, умов, впливів), що мають забезпечити виконання місії організації (Даниленко, 2007: 135).
4.	Г. М. Чорний, 2009	управління – це безперервна послідовність дій, котра здійснюється суб'єктом управління, внаслідок яких формується і змінюється образ керованого об'єкта, встановлюється мета спільної діяльності, визначаються способи їхнього досягнення, розподіляється робота між її учасниками та інтегруються їхні зусилля (Чорний, 2009: 24–25).
5.	Т. М. Котенко, 2009	управління якістю підготовки фахівців – контроль – полягає у виявленні відхилень фактичних параметрів керованої системи від нормативів, які прийняті як критерії оцінки, у вимірюванні, оцінці результатів виконання програми (Котенко, 2009: 344).
6.	Є. М. Хриков, 2016	управління в освіті – діяльність керуючої підсистеми, спрямованої на створення прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, матеріально-фінансових, організаційних, правових, ергономічних, медичних умов, необхідних для нормального функціонування й розвитку освітнього процесу та реалізації мети навчального закладу. Є. М. Хриков звернув увагу на систему критеріїв оцінки ефективності управлінської діяльності (Хриков, 2016: 237).
7.	А. О. Кравченя, 2017	управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів – цілеспрямований процес, спрямований на досягнення бажаного результату професійної підготовки (урахування вимог рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти та національної рамки кваліфікацій України) через здійснення аналізу, планування, організації, прийняття управлінського рішення, використання системи критеріїв оцінки ефективності управлінської діяльності, моніторингу та контролю тощо (Кравченя, 2017: 67–68).

ності, дотримуючись професійної етики, професійних ціннісних орієнтацій, котра прагне зробити творчий внесок у професію, вміє викликати зацікавленість суспільства результатами своєї професійної діяльності, сприяє підвищенню престижу своєї професії в суспільстві, гнучко враховує нові запити суспільства до професії (Павлюк, 2017: 41–42).

Система навчально-тренувальних та самостійних занять із різних видів спорту сприяє всебічному розвитку особистості на основі системного, гендерного, індивідуального й диференційованого підходів до занять фізичною культурою і спортом. Підкреслимо, що тренерська діяльність передбачає роботу з різними віковими групами населення, сутність цієї роботи має певну специфіку, розрізняється структурою й завданнями. Але робота зі спортсменами ігрових видів спорту вимагає від тренера постійного професійно-педагогічного вдосконалення, яке інтегрується в понятті «професійна компетентність тренера ігрових видів спорту».

Отже, професійну компетентність майбутнього тренера ігрових видів спорту ми визначили як інтегральну характеристику особистості фахівця, котра інтегрально поєднує знання, уміння і практичні навички ігрових видів спорту, теоретичної й методичної підготовки, розвинені професійні і творчі здібності, професійно важливі та особистісні якості здобувача вищої освіти, які забезпечують його самовдосконалення та самореалізацію в майбутній професійній діяльності в галузі фізичної культури і спорту.

На основі праць Ж. В. Гращенкової виявлено аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні, організаторські, комунікативні, предметно-

практичні вміння тренера. Зміст тренерської діяльності відображають конструктивний, організаторський, проєктний, комунікативний, діагностичний, гностичний та руховий компоненти (Гращенкова, 2015).

Важливим для нашого дослідження є твердження Л. О. Петриченко, що особистісне спрямування вищої педагогічної освіти зумовлює необхідність інтегровано оцінювати якість освіти в єдності індивідуальних характеристик особистості, педагогічних показників організації освітнього середовища й соціальних параметрів функціонування освітніх систем педагогічних закладів вищої освіти (Петриченко, 2014).

У ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» система управління якістю освітнього процесу ґрунтується на положеннях Болонської декларації, Національної рамки кваліфікацій, Концепції стратегічного розвитку університету, Програми реформування управління університетом, Програми розвитку університету в освітній діяльності та інших документів, котрі декларують входження університету до Європейського простору вищої освіти.

В експерименті взяло участь 126 студентів навчально-наукового інституту фізичного виховання і спорту. На констатувальному етапі експерименту було проведено анкетування майбутніх фахівців фізичної культури і спорту щодо задоволеності якістю організації освітнього процесу (таблиця 2).

Проаналізувавши результати анкетування, зазначимо, що на сьогодні наявна тенденція зниження цінності педагогічної професії та пре-

Таблиця 2

**Результати анкетування майбутніх фахівців фізичної культури і спорту щодо задоволеності якістю організації освітнього процесу**

№	Характеристика	Середнє значення, %	
		КГ, n 64	ЕГ, n 62
1.	Я задоволений навчальним планом обраної мною спеціальності.	72	73
2.	Мене задовольняє кількість та якість запропонованих запитань та завдань до іспитів та заліків.	52	54
3.	Я задоволений якістю освітніх програм і науково-методичного забезпечення дисциплін.	65	62
4.	Я задоволений якістю викладання навчальних дисциплін.	75	72
5.	Я задоволений спортивною базою та матеріально-технічним забезпеченням.	69	67
6.	Викладачі адекватно оцінюють знання студентів.	67	65
7.	Викладачі зацікавлені у глибоких знаннях студентів.	86	83
8.	Викладачі на заняттях використовують інноваційні методи та сучасні засоби навчання.	70	68
	Середній показник	70	68

стижності роботи тренера-викладача. Середнє значення коливається у таких межах: 68% в експериментальній групі та 70% у контрольній групі.

На запитання анкети «Чи володієте Ви знаннями про кваліфікаційні вимоги до тренера-викладача?» респонденти відповіли так: володіють знаннями про кваліфікаційні вимоги до тренера-викладача 24,2% студентів, володіють, але недостатньо – 41,9%, не володіють цими знаннями – 21,3%, важко відповісти – 12,4% респондентів. На жаль, необхідно зазначити, що переважна більшість, а саме 41,9% опитаних студентів, недостатньо володіє знаннями про кваліфікаційні вимоги до тренера-викладача.

Узагальнені результати анкетування здобувачів освіти за показником «управлінська та професійна компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту» на констатувальному етапі експерименту показано в таблиці 3.

Таблиця 3

**Узагальнені результати управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в респондентів ЕГ та КГ (констатувальний етап експерименту, %)**

Групи	Високий рівень,%	Середній рівень,%	Низький рівень, %
ЕГ	13,7	37,5	49,8
КГ	14,2	38,4	47,2

На констатувальному етапі результати управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в респондентів ЕГ та КГ майже не відрізняються. Отже, більшість респондентів знаходиться на низькому та середньому рівнях.

**Висновки.** Проаналізувавши наукові доробки за темою дослідження, нами сформульовано сутність поняття «управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти» як цілеспрямований процес постійного самовдосконалення, досягнення бажаного результату професійної підготовки за обраною спеціальністю в навчальній, науковій та спортивній діяльності через здійснення аналізу, планування, організації, прийняття управлінського рішення, використання системи критеріїв оцінки ефективності управлінської діяльності, моніторингу та контролю, високого рівня партнерства між адміністрацією й викладацьким складом.

Отже, якість професійної підготовки залежить від взаємодії всіх об'єктів та суб'єктів освітнього процесу, які спрямовують свої дії на досягнення певних вимог і стандартів, високої професійної майстерності, креативності та творчих здібностей майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень убачаються нами у вивченні інших аспектів управління якістю професійної підготовки майбутніх тренерів ігрових видів спорту в закладах вищої освіти.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гадючко А. С. Инновационная компетентность, как основной инструмент успешной деятельности специалиста в сфере высшего образования. *Problemele acmeologice în domeniul culturii fizice: (proiect instituțional) : Materialele Conferinței Științifice Internaționale*. Ediția a 4-a, 7 decembrie 2018, Chișinău, Republica Moldova / col. red. Afîmiciuc Olga [et al.]. Chișinău : USEFS, 2018. P. 68–74.
2. Гращенко Ж. В. Формування професійної компетентності майбутнього тренера із плавання у процесі фахових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 20 с.
3. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті. Київ : Шкільний світ, 2007. 120 с.
4. Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки, 1–2 березня 2007 року. Київ : Міністерство освіти і науки України. 2007. 95 с.
5. Кондур О. С. Система професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у ЗВО : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ. 2019. 532 с.
6. Котенко Т. М. Управління якістю підготовки фахівців як засіб контролю. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету*. Економічні науки, 2009, випуск 16. Ч. II. С. 344–350.
7. Кравченя А. О. Управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Старобільськ. 2017. 260 с.
8. Майборода С. В. Державне управління вищою освітою в Україні: структура, функції, тенденції розвитку (1917–1959). Київ : Вид-во УАДУ, 2000. 242 с.
9. Беляков А. Ю., Пуйсанс С. Г., Столбова И. Д., Харитонов В. А. Модели системы управления качеством подготовки специалистов при инновационных технологиях обучения. *Проблемы управления*. 2007. № 4. С. 74–78.
10. Отравенко О. В. Інноваційні методи навчання як основа якісної професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. *Open educational e-environment of modern University, special edition*. 2019. С. 222–230. DOI: 10.28925 / 2414-0325.2019s21.
11. Павлюк Є. О. Теоретичні і методичні засади професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2017. 629 с.

12. Петриченко Л. О. Теоретико-методологічні засади управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2014. 598 с.
13. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
14. Философский энциклопедический словарь. Москва : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
15. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навчальний посібник. Ч. 1. Харків : Компанія СМІТ, 2016. 354 с.
16. Управління: семасіологічний і функціональний аналіз / Чорний Г. М., Ястреб М. П., Нестеров І. Г. Київ : НУБіП України, 2009. 68 с.
17. Шарата Н. Г. Теорія і методика управління інноваційно-педагогічною діяльністю у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Миколаїв. 2016. 696 с.

## REFERENCES

1. Hadiuchko A. S. Ynnovatsyonnaia kompetentnost, kak osnovnoi ynstrument uspeshnoi deiatelnosti spetsyalysta v sfere vyssheho obrazovaniya Prymor'ya [Innovative Competence as the Main Tool the Success of a Specialist in Higher Education]. *Problemele acmeologice în domeniul culturii fizice: (proiect instituțional) : Materialele Conferinței Științifice Internațională*. Ediția a 4-a, 7 decembrie 2018, Chișinău, Republica Moldova / col. red. Aftimiciuc Olga [et al.]. Chișinău : USEFS, 2018. P. 68–74. [in Russian].
2. Hrashchenkova Zh. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho trenera z plavannia u protsesi fakhovykh dystsyplin [Development of Vocational Competence of the Future Swimming Coached during Vocational Subjects] : avtoref. dys. na здobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2015. 20 p. [in Ukrainian].
3. Danylenko L. I. Menedzhment innovatsii v osviti. [Innovation Management in Education]. K. : Shkilnyi cvit, 2007. 120 p. [in Ukrainian].
4. Informatsiino-analitychni materialy do zasidannia pidsumkovoї kolehii Ministerstva osvity i nauky, [Informational-Analytical Materials for the Meeting of the Final Collegium of the Ministry of Education and Science]. 1–2 bereznia 2007 roku. K. : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. 2007. 95 p. [in Ukrainian].
5. Kondur O. S. Systema profesiinoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv iz yakosti osvity u ZVO: [The System of Vocational Training of Future Specialists in Education Quality in Higher Education Institutions] : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Kyiv. 2019. 532 p. [in Ukrainian].
6. Kotenko T. M. Upravlinnia yakistiu pidhotovky fakhivtsiv yak zasib kontroliu. [Preparation Quality Management of Experts as Means of Control]. *Naukovi pratsi Kirovohrads'koho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu. Ekonomichni nauky*. 2009, vypusk 16. Ch. II. P. 344–350. [in Ukrainian].
7. Kravchenia A. O. Upravlinnia yakistiu profesiinoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv informatyky: [Management of Vocational Training of Future Teachers of Computer Science] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.06. Starobilsk. 2017. 260 p. [in Ukrainian].
8. Maiboroda S. V. Derzhavne upravlinnia vyshchoiu osvitoiu v Ukraini: struktura, funksiі, tendentsii rozvytku (1917–1959). [State Management of Higher Education in Ukraine: Structure, Functions, and Development Trends (1917–1959)]. K. : Vyd-vo UADU, 2000. 242 p. [in Ukrainian].
9. Modely systemy upravleniia kachestvom podhotovky spetsyalystov pry ynnovatsyonykh tekhnolohiyakh obucheniia. Beliakov A. Yu., Puisans S. H., Stolbova Y. D., Kharytonov V. A. [Models of Quality Management System for training Specialists with Innovative Training Technologies]. *Problemy upravleniia*. 2007. № 4. pp. 74–78. [in Russian].
10. Otravenko O. V. Innovatsiini metody navchannia yak osnova yakisnoi profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury [Innovative methods of education as a basis for high-quality vocational training of physical education teachers]. *Open educational e-environment of modern University, special edition (2019)*. P. 222–230. DOI: 10.28925 / 2414-0325.2019s21. [in Ukrainian].
11. Pavliuk Ye. O. Teoretychni i metodychni zasady profesiinoho stanovlenniia maibutnykh treneriv-vykkladachiv u protsesi fakhovoi pidhotovky: [Theoretical and methodical ambush of the professional formation of the mayboot trainers-teachers in the process of training in preparation] : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Khmelnytskyi, 2017. 629 p. [in Ukrainian].
12. Petrychenko L. O. Teopetyko-metodolohichni zacady uppravlinnia yakictiu osvity u vyshchomu pedahohichnomu navchalnomu zakladi: [Theoretical and methodological control in front of the owner of a guiding, secure, first-hand salary] : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.06. Derzh. zakl. «Luhan. nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka». Luhansk, 2014. 598 p. [in Ukrainian].
13. Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku» [Decree of the President of Ukraine «On the National Strategy for the Development of Life in Ukraine for the period until 2021»]. Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. [in Ukrainian].
14. Fylosofskiy entsyklopedycheskyi slovar: [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. M. : Sovetskaia entsyklopediya, 1983. 840 p. [in Russian].
15. Khrykov Ye. M. Upravlinnia navchalnym zakladom: navch. posib. [Managing an initial mortgage]. Ch. 1. Kharkiv. Kompaniia SMIT, 2016. 354 p. [in Ukrainian].
16. Upravlinnia: semasiolohichni i funktsionalnyi analiz. Chornyi H. M., Yastreb M. P., Nesterov I. H. [Management: semasiological and functional analysis]. K. : NUBiP Ukrainy, 2009. 68 p. [in Ukrainian].
17. Sharata N. H. Teoriia i metodyka upravlinnia innovatsiino-pedahohichnoiu diialnistiu u vyshchykh navchalnykh zakladakh: [Theory and management methodology of innovative and pedagogical education in other primary mortgages]. : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.06. Mykolaiv. 2016. 696 p. [in Ukrainian].

**Тетяна ПАХОМОВА,**

*orcid.org/0000-0002-4660-9925*

*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри англійської філології  
Запорізького національного університету  
(Запоріжжя, Україна) [paho571@gmail.com](mailto:paho571@gmail.com)*

**Юлія СЕРДЮЧЕНКО,**

*orcid.org/0000-0002-5018-7833*

*аспірантка кафедри англійської філології  
Запорізького національного університету  
(Запоріжжя, Україна) [virus.net@ukr.net](mailto:virus.net@ukr.net)*

## **СУТНІСТЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*У статті охарактеризовано дефініції понять «компетентність», «комунікативна компетентність», «іношомовна комунікативна компетентність». Мета статті полягає в дослідженні проблеми використання інтерактивних технологій навчання як засобу формування іношомовної комунікативної компетентності вчителів іноземної мови. Розглянуто науково-теоретичні та педагогічні підходи до означеної проблеми в різних аспектах багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими. Інтерактивні технології навчання визначено як один із позитивних чинників формування іношомовної комунікативної компетентності. Виявлено та обґрунтовано, що така форма навчання активує мислення та мовленнєву активність, формує навички та вміння виражати свої думки, ідеї та погляди іноземною мовою. Висвітлено зміст іношомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови та компоненти (компетенції), які відображають її зміст, а саме: лінгвістична компетенція, прагматична, соціокультурна, комунікативна. З'ясовано, що сутність інтерактивного навчання полягає у формуванні знань шляхом міжособистісної взаємодії всіх учасників педагогічного процесу, а ефективність його використання полягає у такому: 1) інтенсифікації процесу розуміння, засвоєння та застосування знань через вирішення проблемних завдань, а також шляхом залучення студентів до діалогічної взаємодії; 2) підвищенні мотивації та зануренні студентів до активного обговорення проблеми; 3) зміцненні знань, умінь та навичок комунікації та розкритті нових можливостей студентів; 4) зміні не тільки досвіду студентів, але й навколишньої дійсності. Установлено, що окремі технології інтерактивного навчання сприяють формуванню іношомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Наведено класифікацію інтерактивних технологій за формами навчання: 1) інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах та малих групах); 2) інтерактивні технології колективно-групового навчання («Case-метод», «Мікрофон», «Незакінчене речення» тощо); 3) технології ситуативного моделювання (навчання у грі); 4) технології опрацювання дискусійних питань («Метод ПРЕС», «Мозковий штурм» тощо).*

**Ключові слова:** компетентність, комунікативна компетентність, іношомовна комунікативна компетентність, інтерактивні технології навчання.

**Tetiana PAKHOMOVA,**

*orcid.org/0000-0002-4660-9925*

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor at the Department of English Philology  
of Zaporizhzhia National University  
(Zaporizhzhia, Ukraine) [paho571@gmail.com](mailto:paho571@gmail.com)*

**Yuliya SERDIUCHENKO,**

*orcid.org/0000-0002-5018-7833*

*Postgraduate Student at the Department of English Philology  
of Zaporizhzhia National University  
(Zaporizhzhia, Ukraine) [virus.net@ukr.net](mailto:virus.net@ukr.net)*

## THE ESSENCE OF INTERACTIVE TEACHING TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

*The article describes the definition of the concepts “competence”, “communicative competence”, “foreign language communicative competence”. The subject of the article is to study the problem of using interactive teaching technologies as a means of forming foreign language communicative competence of foreign language teachers. The scientific, theoretical and pedagogical approaches to this problem in various aspects by various scientists have been considered. Interactive teaching technologies are identified as one of the positive factors in the formation of foreign language communicative competence. It has been revealed and substantiated that this form of learning activates thinking and speech activity, forms skills and abilities to express thoughts, ideas and views in a foreign language. The article highlights the content of foreign language communicative competence of future foreign language teachers, as well as components (competencies) that reflect the content of foreign language communicative competence, namely linguistic, pragmatic, sociocultural, communicative competencies. It has been found that the essence of interactive teaching lies in the formation of knowledge through interpersonal interaction of all participants in the pedagogical process, and the effectiveness of its use comprises: 1) the intensification of the process of understanding, acquisition and application of knowledge through solving problems by involving students in dialogical interaction; 2) the increase of motivation and immersion of students in active discussion of the problem; 3) the strengthening of communicative knowledge, skills and abilities; 4) not only the change in students’ experience, but also the surrounding reality. It is established that certain technologies of interactive teaching contribute to the formation of foreign language communicative competence. The classification of interactive technologies by forms of education is given as follows: 1) interactive technologies of cooperative learning (work in pairs and small groups); 2) interactive technologies of collective-group learning (“Case-method”, “Microphone”, “Incomplete sentence” etc.); 3) technologies of situational modeling (studying in the game); 4) technologies for practising discussion issues (“PRESS Method”, “Brainstorming” etc.).*

**Key words:** *competence, communicative competence, foreign language communicative competence, interactive teaching technologies.*

**Постановка проблеми.** Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителів, зокрема вчителів іноземної мови, передбачають удосконалення підготовки майбутніх педагогів, а головним завданням педагогічної освіти стає створення сприятливих умов до формування обізнаної, всебічно розвиненої та соціально активної особистості, спроможної навчатись упродовж усього життя.

У зв’язку з інтеграцією України в європейський і світовий простір навчання іноземної мови стало невід’ємним складником сучасної середньої та вищої освіти, що, зі свого боку, висуває нові вимоги до вчителів іноземної мови. Отже, іноземна комунікативна компетентність як важливий компонент сучасної педагогічної освіти є обов’язковим складником професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

**Аналіз досліджень.** Аналіз наукових джерел засвідчує, що питання іноземної комунікативної компетентності в педагогіці не нове й досліджувалось такими зарубіжними та вітчизняними вченими, як Л. Біркун, С. Козак, О. Чорна, Г. Іванчук, І. Ставицька, Г. Китайгородська, М. Свейн, Д. Хаймс та інші.

Питаннями інтерактивного навчання займаються О. Пометун, Л. Пироженко, О. Липчанко-Ковачик, І. Черкасова, Т. Яркова, С. Кашльєв, М. Кларін, О. Пехота та інші.

**Мета статті** – розглянути та обґрунтувати сутність інтерактивних технологій як засобу форму-

вання іноземної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу.** З огляду на те, що професія вчителя іноземної мови вимагає від нього створення іноземного комунікативного середовища на уроках іноземної мови, вміння моделювати та прогнозувати навчальний процес, уміння організувати та керувати процесами передачі та сприйняття учнями іноземної інформації, занурення учнів до соціокультурного середовища країни, мова якої вивчається, залучення їх до діалогічного спілкування, слухання та розуміння почутого тощо, ми припускаємо, що це можливо робити ефективно за умови сформованості іноземної комунікативної компетентності.

У законі «Про вищу освіту» компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей, котра визнає здатність особистості успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» (Про вищу освіту, 2014). Зі свого боку, термін «комунікативна компетентність» учений А. Холлідей трактує як внутрішню готовність і здатність до мовного спілкування (Розумна, 2015: 265).

Більш розгорнутого визначення комунікативної компетентності пропонують учені С. Скворцова та Ю. Вторнікова. На їхню думку, комунікативна ком-



петентність – це інтегроване особистісне утворення, котре виявляється у процесі комунікації як здатність актуалізувати та застосовувати отриманий досвід комунікативної діяльності та індивідуально-психологічні якості особистості для досягнення комунікативної мети. Науковці також зазначають, що основу комунікативної компетентності становлять комунікативні компетенції, які базуються на знаннях, вміннях, навичках, способах комунікативної діяльності і проявах емоційно-ціннісного ставлення до неї (Скворцова, Вторнікова, 2013: 55).

Іншомовну комунікативну компетентність учителя іноземної мови визначають як інтегративне утворення особистості, котре має складну структуру й виступає взаємодією і взаємопроникненням лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволяє спеціалісту ефективно здійснювати іншомовну, а також міжмовну, міжкультурну й міжособистісну комунікацію (Лобачук, 2018: 136).

Науковець О. Чорна трактує іншомовну комунікативну компетентність як якість фахівця, котра охоплює сукупність компетенцій щодо володіння іноземною мовою в інтеграції із професійними знаннями, вміннями, навичками та здатність вирішувати проблеми, які виникають у професійному та соціокультурному середовищі (Чорна, 2013: 234).

Іншомовна комунікативна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови, на думку Г. Іванчук, є комплексом знань, умінь та навичок, а також досвіду їх використання, котрий дає майбутньому вчителю змогу ефективно застосувати іноземну мову для здійснення професійної діяльності, адже «ця компетентність становить інтегральну характеристику професійної компетентності, забезпечує її успішну реалізацію в різноманітних соціокультурних і педагогічних ситуаціях з урахуванням специфіки лінгвістичних і соціальних норм та правил, а також вимог, які висуваються до досвідченого користувача іншомовного спілкування та завдань, що покладаються на майбутнього вчителя іноземної мови» (Іванчук, 2016: 272).

Іншомовна комунікативна компетентність містить у собі декілька компетенцій, а саме: лінгвістичну компетенцію (знання мовного матеріалу, засобів, правил та вміння їх використовувати під час комунікації), прагматичну компетенцію (здатність особистості логічно пов'язувати речення з метою створення зв'язних відрізків мовлення), соціокультурну компетенцію (знання соціокультурного контексту), комунікативну компетенцію (вміння спілкуватись та взаємодіяти із співбесідником) тощо (Чорна, 2013: 233).

Як зауважує вчена І. Ставицька, навченість іноземної мови зовсім не вказує на те, що іноземна комунікативна компетентність сформована. Основу іноземної комунікативної компетентності також становлять знання, необхідні для подальшої діяльності, а саме: «досвід вирішення іноземних проблемно-пізнавальних завдань», «готовність до осмислення соціокультурного портрету країни досліджуваної мови та її носіїв, мовний такт і соціально-культурна ввічливість» (Ставицька, 2013: 284–285).

Отже, формування іноземної комунікативної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови є невід'ємним складником у межах сучасної професійної педагогічної підготовки, адже рівень її сформованості свідчить не тільки про те, що майбутній учитель володіє іноземною мовою належним чином, але і про те, що він набув компетенцій, які належать до іноземної комунікативної компетентності та формують його професійну особистість.

Учена Т. Розумна вказує на комунікативну спрямованість дисципліни «Іноземна мова», котра «виявляється в постановці мети, виборі змісту, створенні необхідних умов для групової роботи у процесі навчання та побудові ефективної взаємодії на всіх рівнях (взаємодія учня з учнем, учня із групою, взаємодія учня або учнів з учителем). Навчання іноземної мови має діяльнісний характер, адже під час мовленнєвої діяльності моделюються умови реального спілкування в рольових іграх іноземною мовою». Науковиця також зауважує, що робота в парах або у групах сприяє розвитку навичок обміну досвідом між різними особистостями та ефективній взаємодії з партнерами по спілкуванню (Розумна, 2015: 265).

До комунікативно важливих знань відносять знання основ спілкування та психології. Зі свого боку, комунікативні вміння (в нашому разі – іноземні комунікативні вміння) складаються з мовленнєвих (уміння використовувати мову та оформлювати її в усне та письмове висловлювання), інформаційно-інструментальних (уміння моделювати та прогнозувати процес комунікації, передачі та сприйняття інформації тощо), організаційно-технологічних (уміння зрозуміти позицію співрозмовника, залучати до діалогу партнера по спілкуванню, стимулювати до слухання та розуміння), невербальних (уміння використовувати невербальні засоби комунікації згідно із ситуацією). Серед особистісних якостей виокремлюють також емпатію, толерантність, моральність, емоційну стійкість тощо (Кодлюк, 2018: 32).

На нашу думку, одним із позитивних чинників формування іноземної комунікативної

компетентності майбутніх учителів іноземної мови є використання інтерактивних технологій навчання, адже таке навчання ґрунтується на принципах співнавчання та активної міжособистісної взаємодії, основу якої становить діалог.

Колектив авторів І. Черкасова та Т. Яркова зазначають, що «інтерактивне навчання передбачає відмінну від звичної логіку освітнього процесу: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування. Досвід і знання учасників освітнього процесу слугують джерелом їх взаємонавчання і взаємозбагачення» (Черкасова, Яркова, 2012: 11).

Популярність інтерактивного навчання зумовила розробку спеціальних інтерактивних технологій, сутність яких полягає у формуванні знань шляхом взаємодії всіх учасників педагогічного процесу (Янкович, 2012). Учені І. Черкасова та Т. Яркова додають, що сутність технологій інтерактивного навчання полягає також у тому, що вони, перш за все, спираються не тільки на такі пізнавальні процеси, як сприйняття, увага, пам'ять, але й на продуктивне мислення, поведінку, спілкування, яке базується на обміні інформацією через взаєморозуміння та взаємодію, тобто видозмінює форми навчання із трансляційних на діалогові, але водночас кінцева мета й головний зміст освітнього процесу зберігаються (Черкасова, 2012).

Таким чином, інтерактивне навчання спрямоване на організацію цілеспрямованої взаємодії учасників педагогічного процесу, тобто на інтерактивний процес, метою якого є зміна й покращення моделей поведінки й діяльності учасників педагогічної взаємодії. Під час інтерактивного процесу відбуваються комунікація, зміна різновидів діяльності, котрі можуть бути охарактеризовані як високоінтенсивні.

Ефективність інтерактивного навчання виявляється в такому:

- інтенсифікації процесу розуміння, засвоєння та творчого застосування знань під час вирішення практичних завдань шляхом активного залучення студентів до процесу отримання та використання знань (Черкасова, Яркова 2012:18);

- підвищенні мотивації та зануренні студентів до процесу вирішення обговорюваної задачі, що надихає студентів до подальшої пошукової діяльності та конкретних дій (Черкасова, Яркова 2012:18);

- забезпеченні не тільки зростання знань, вмінь та навичок комунікації, але й розкритті нових можливостей студентів, де інтерактивне навчання виступає невід'ємною умовою для ста-

новлення та вдосконалення компетентностей через залучення учасників освітнього процесу до осмислення та переживання індивідуальної та колективної діяльності з метою накопичення досвіду, усвідомлення та прийняття цінностей (Черкасова, Яркова 2012:18);

- зміні не тільки досвіду студентів, але й навколишньої дійсності, адже інтерактивні технології навчання є імітацією інтерактивних видів діяльності (Черкасова, Яркова 2012:18).

Реалізація ідей інтерактивного навчання щодо формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови можлива на підставі окремих технологій навчання, коли заняття або серія занять будуються відповідно до технології за окремим сценарієм, або окремі засоби технологій інтерактивного навчання залучаються до структури заняття.

Нам імпонує умовна робоча класифікація інтерактивних технологій за формами навчання, яку пропонують учені О. Пометун та Л. Пироженко:

- інтерактивні технології кооперативного навчання;

- інтерактивні технології колективно-групового навчання;

- технології ситуативного моделювання;

- технології опрацювання дискусійних питань (Пометун, Пироженко, 2004).

Інтерактивні технології кооперативного навчання охоплюють роботу в парах та в малих групах. Парна робота використовується в навчальному процесі для досягнення таких дидактичних цілей, як засвоєння знань, закріплення нового матеріалу, перевірка раніше вивченого матеріалу та інше. За такої форми роботи всі студенти мають можливість висловити свою думку, обмінятися ідеями (спочатку з партнером, а потім перед аудиторією) (Пометун та ін., 2008).

Парна робота не тільки сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критично мислити та вести дискусію, але й унеможливує ухилення від виконання завдання. Серед видів парної роботи, яка найчастіше зустрічається під час навчання іноземної мови, можна виокремити обговорення коротких текстів, інтерв'ю, розроблення питань до інших студентів чи викладача, надання відповіді на запитання (Пометун та ін., 2008).

Метою роботи в малих групах є вирішення складних проблем, котрі потребують колективного розуму та спільної роботи (Пометун та ін., 2008).

Технології колективно-групового навчання мають на меті інтерактивні технології, які перед-

бачають одночасну спільну роботу всього колективу студентів. Загальновідомою технологією, що спрямована на прояснення певних положень, проблемних питань у навчальному матеріалі, мотивує студентів до пізнавальної діяльності та активізує їх опорні знання, є технологія обговорення проблеми в загальному колі. Іншими різновидами загально-групового обговорення є технології «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Два-чотири-всі разом», «Навчаючись-учусь», «Ажурна пилка», «Case-метод» тощо. Під час використання технологій колективно-групового навчання студенти долають стереотипи; відпрацьовують уміння вільно висловлюватись, переконувати та дискутувати іноземною мовою; відпрацьовують вивчений матеріал; засвоюють велику кількість інформації за досить короткий час (Пометун та ін., 2008).

Технології ситуативного моделювання являють собою модель навчання у грі, яка застосовується не тільки з метою реалізації основної дидактичної мети, а ще і спрямована на розвиток творчої уяви, навичок співробітництва в соціальному аспекті, вміння висловлювати свої думки тощо (Пометун та ін., 2008).

Під час застосування ігрової моделі навчання іноземної мови студенти мають «максимальну свободу інтелектуальної діяльності, котра обмежується лише визначеними правилами гри» (Пометун та ін., 2008: 54).

Технології опрацювання дискусійних ситуацій трактуються вченими як широке публічне обговорення спірного питання в колі (Пометун, Пироженко, 2004). В освітньому процесі дискусія, як правило, має пізнавальну мету, під час якої студенти доповнюють один одного або суперечать один одному. Завдяки використанню таких дискусійних інтерактивних технологій, як «Метод ПРЕС», «Мозковий штурм», «Займи позицію», «Зміни позицію», «Карусель», «Шкала думок», «Оцінювальна дискусія», «Дискусія у стилі теле-

візійного ток-шоу» тощо, у процесі вивчення іноземної мови студенти навчаються чітко й самостійно відстоювати власну позицію іноземною мовою, наводити логічні аргументи на захист своєї позиції, вишукувати контраргументи, котрі сприяють зміні установок і думок учасників дискусії (Липчанко-Ковачик, 2016).

**Висновки.** Підсумовуючи зазначене вище, можна констатувати, що інтерактивні технології навчання посідають значне місце у формуванні іншомовної комунікативної компетентності. Використання інтерактивних технологій навчання передбачає активну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу та формування лінгвістичної, прагматичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій як складників іншомовної комунікативної компетентності. Інтерактивне навчання ґрунтується, перш за все, на принципах діалогічної взаємодії. Діалог під час навчання майбутніх учителів іноземної мови спонукає їх використовувати накопичений мовний матеріал у комунікації та формує вміння логічно пов'язувати речення у зв'язний відрізок мовлення. Під час такого навчання студенти занурюються до соціокультурного простору країни, мова якої вивчається, та осмислюють його, готові до самостійного пошуку, діляться отриманими знаннями та досвідом із партнерами по спілкуванню. Діалогічна взаємодія також спонукає студентів прислухатись один до одного, спонукати співбесідника до подальшої комунікації, толерантно ставитись до інших думок та ідей. До того ж інтерактивні технології навчання майбутніх учителів іноземної мови виступають не тільки як один із чинників формування їхньої іншомовної комунікативної компетентності, але й як один із факторів професійної підготовки, тобто власний досвід взаємодії під час інтерактивного навчання сприятиме використанню інтерактивних технологій під час майбутньої педагогічної діяльності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іванчук. Г. Іншомовна комунікативна компетентність як складник професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4. С. 267–274. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2016\\_4\\_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_4_38) (дата звернення: 06.05.2020).
2. Інтерактивні технології: теорія та методика : мет. посібник / авт. – уклад. О. Пометун, Н. Побірченко, Г. Коберник, О. Комар, Т. Торчинська Умань; Київ, 2008. 94 с. URL: [https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/377/1/interakt\\_tehn\\_teor\\_met.pdf](https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/377/1/interakt_tehn_teor_met.pdf) (дата звернення 06.05.2020).
3. Кодлюк І. Формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в коледжах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 275 с.
4. Липчанко-Ковачик О. Підготовка майбутніх бакалаврів-філологів до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. ун-т водного господарства та природокористування. Рівне, 2016. 300 с.
5. Лобачук І. Комунікативна компетентність викладача іноземної мови як важливий складник педагогічної майстерності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка та психологія : зб. наук. праць*. Вінниця, 2018. Вип. 53. С. 133–137.

6. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / за ред. О. Пометун. Київ : Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.
7. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 06.05.2020).
8. Розумна Т. Формування комунікативної компетентності в інтерактивному навчанні іншомовного спілкування. *Вісник Дніпропетровського ун-ту імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. Дніпропетровськ, 2015. № 1(9). С. 263–268.
9. Скворцова С., Вторнікова Ю. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів. Одеса : Абрикос Компани, 2013. 290 с.
10. Ставицька І. Іншомовна компетентність: місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4(30). С. 280–286. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2013\\_4\\_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_4_36) (дата звернення: 06.05.2020).
11. Чорна О. Особливості та практика формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. Харків, 2013. Вип. 22. С. 230–237.
12. Черкасова І., Яркова Т. Інтерактивная педагогика : учеб.-метод. пособ. Санкт-Петербург : НОУ «Экспресс», 2012. 190 с.
13. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навч.-метод. посіб. / О. Янкович, Ю. Беднарек, А. Анджеевська. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. 212 с.

## REFERENCES

1. Ivanchuk. G. Inshomovna komunikatyvna kompetentnist' yak skladova profesynoyi kompetentnosti maybutnyogo vchytelya inozemnoyi movy [Foreign language communicative competence as a component of professional competence of a future foreign language teacher]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 2016. № 4. P. 267–274. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2016\\_4\\_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_4_38) (access date: 06.05.2020) [in Ukrainian].
2. Interaktyvni tekhnologiyi: teoriya ta metodyka [Interactive technologies: theory and methods]. met. manual / author-compiler O. Pometun, N. Pobirchenko, G. Kobernyk, O. Komar, T. Torchynska. Uman; Kyiv, 2008. 94 p. URL: [https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/377/1/interakt\\_tehn\\_teor\\_met.pdf](https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/377/1/interakt_tehn_teor_met.pdf) (access date 06.05.2020) [in Ukrainian].
3. Kodliuk I. Formuvannya anglo-movnoyi kompetentnosti v dialichnomu movlenni maybutnikh fakhivtsiv z turyzmu v koledzhakh [Formation of English language competence in dialogical speech of future specialists in tourism in colleges] : dis. ... cand. ped. sciences : 13.00.02 / Ternopil National University Ped. Univ. named after Volodymyr Hnatiuk. Ternopil, 2018. 275 p. [in Ukrainian].
4. Lypchanko-Kovachyk O. Pidgotovka maybutnikh bakalavriv-philologiv do vykorystannya interaktyvnykh tekhnologiy u profesyniyi diyalnosti [Preparation of future bachelors-philologists for the use of interactive technologies in professional activities] : dis. ... cand. ped. science : 13.00.04 / Nat. University of Water Management and Nature Management. Rivne, 2016. 300 p. [in Ukrainian].
5. Lobachuk I. Komunikatyvna kompetenyst' vykladachiv inozemnoyi movy yak vazhlyva skladova pedagogichnoyi maysternosti [Communicative competence of a foreign language teacher as an important component of pedagogical skills]. *Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskyi. Series: Pedagogy and Psychology: coll. scientific works*. Vinnytsia, 2018. Issue 53. P. 133–137 [in Ukrainian].
6. Suchasnyy урок. Interaktyvni tekhnologiyi [Modern lesson. Interactive technologies]. science method. manual. / eds. O. Pometun. Kyiv : A.S.K. Publishing House, 2004. 192 p. [in Ukrainian].
7. Pro vyshchu osvitu [On Higher Education]. Law of Ukraine d/d 01.07.2014 № 1556-VII. Date of renovation: 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (access date: 06.05.2020) [in Ukrainian].
8. Rozumna T. Formuvannya kommunikativnoyi kompetentnosti v interaktyvnomu navchnni inshomovnoyi spilkuvannya [Formation of communicative competence in interactive learning of foreign language communication]. *Bulletin of Dnipropetrovsk Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*. Dnipropetrovsk, 2015. № 1(9). P. 263–268 [in Ukrainian].
9. Skvortsova S., Vtornikova Yu. Profesiyno-komunikatyvna kompetentnist' uchytelya pochatkovykh klasiv [Professional and communicative competence of primary school teachers]. Odessa: Apricot Company, 2013. 290 p. [in Ukrainian].
10. Stavys'tka I. Inshomovna kompetentnist': mistse defitsiyi u terminologichnomu poli suchasnykh naukovykh sudzhen' [Foreign language competence: a place of definition in the terminological field of modern scientific views]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 2013. № 4(30). P. 280–286. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2013\\_4\\_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_4_36) (access date: 06.05.2020) [in Ukrainian].
11. Chorna O. Osoblyvosti ta praktyka formuvannya inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentnosti studentiv tekhnichnykh spetsial'nostey [Features and practice of formation of foreign language communicative competence of students of technical specialties]. *Teaching languages in higher education at the present stage. Cross-curricular links. Scientific research. Experience. Search*. Kharkiv, 2013. Issue 22. P. 230–237 [in Ukrainian].
12. Cherkasova I., Yarkova T. Interaktivnaya pedagogika [Interactive pedagogy]. method. manual. Saint-Petersburg: NOU "Express", 2012. 190 p. [in Russian].
13. Osvitni tekhnologiyi suchasnykh navchal'nykh zakladiv [Educational technologies of modern educational institutions]. method. manual / O. Yankovich, Y. Bednarek, A. Andrzejewska. Ternopil : TNPU named after V. Hnatiuk, 2012. 212 p. [in Ukrainian].

**Людмила ПОПОВА,**

*orcid.org/0000-0002-2611-2786*

*доцент кафедри іноземних мов та методики навчання  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова  
(Київ, Україна) [liudmila-pln@ukr.net](mailto:liudmila-pln@ukr.net)*

## **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

*У статті охарактеризовано актуальну проблему готовності до іноземномовної професійної комунікації майбутніх учителів початкової школи в умовах запровадження дистанційного навчання в контексті забезпечення якості професійної підготовки фахівців. Висвітлено погляди українських та іноземних науковців щодо ефективності інноваційних форм роботи з використанням можливостей мережі Інтернет та його впливу на становлення майбутнього вчителя. Використання сучасних інформаційних технологій є важливою складовою частиною професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів, ланкою, яка дає змогу адаптувати традиційні форми роботи до вимог сьогодення, забезпечує модернізацію теоретичних та практичних навичок студентів, сприяє не лише здобуттю знань та компетенцій, але й впливає на розвиток багатомірної особистості вчителя, його творчого ставлення до майбутньої професії. Вміння запроваджувати в сучасне освітнє середовище низку багатофункціональних форм дистанційного навчання є невід'ємним елементом іноземномовної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та виконує функції (адаптаційні, інноваційні, рефлексивні та ін.), що сприяють розвитку вмінь до самостійної педагогічної діяльності майбутнього вчителя, швидкій адаптації до технічних інновацій, зростанню методичної обізнаності, виконанню різних професійних обов'язків. Але науковці переконані, що дистанційне навчання поєднує не тільки інформаційно-комунікаційні, але й психолого-педагогічні технології. Саме останні можуть слугувати інструментом для налагодження роботи з тими студентами, які не мають доступу до інтернету. Крім того, вони можуть стати ключовими і для тих педагогів, які не є впевненими користувачами девайсів. Асинхронний та синхронний режими навчання – ті варіанти викладання, які можна комбінувати, або обрати найзручніший для вчителя. У сучасному процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи використання інформаційних технологій формує ціннісне ставлення до педагогічної професії та вміння до професійної іноземномовної комунікації у дистанційному режимі.*

**Ключові слова:** іноземномовна професійна підготовка, майбутні учителі початкової школи, професійна комунікація, якість підготовки, інформаційні технології, дистанційне навчання, асинхронний та синхронний режими навчання.

**Liudmyla POPOVA,**

*orcid.org/0000-0002-2611-2786*

*Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods  
of the National Pedagogical Dragomanov University  
(Kyiv, Ukraine) [liudmila-pln@ukr.net](mailto:liudmila-pln@ukr.net)*

## **FORMATION OF READINESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING**

*The article deals with the actual problem of the readiness for professional communication in a foreign language of future primary school teachers in the conditions of introduction of distance learning in the context of ensuring the quality of professional training of specialists. The views of Ukrainian and foreign scientists on the effectiveness of innovative forms of work using the opportunities of the Internet and its influence on becoming a future teacher are covered. The use of modern information technologies is an important part of the professional pedagogical training of future teachers, a link that allows you to adapt traditional forms of work to the requirements of today, ensures the modernization of students' theoretical and practical skills, contributes not only to the acquisition of knowledge and competences, but also influences many dimensions teacher, his creative attitude to the future profession. The ability to introduce a number of multifunctional forms of distance learning into the modern educational environment is an integral element of the professional training of future elementary school teachers and performs functions (adaptive, innovative, reflexive, etc.) that contribute to the development of skills for independent pedagogical activity in the future, technical innovations, increasing methodological awareness, fulfilling various professional responsibilities. But scientists are convinced that distance learning combines*

*not only information and communication, but also psychological and pedagogical technologies. The latter can serve as a tool to work with those students who do not have access to the Internet. In addition, they can become key for educators too who are not confident device users. Asynchronous and synchronous modes of study are those teaching options that can be combined or chosen best for the teacher. In the modern process of preparation of the future elementary school teacher, the use of modern information technologies forms is a valuable attitude to the teaching profession and the ability to professional communication in the remote mode.*

**Key words:** vocational training, future elementary school teachers, professional communication in a foreign language, quality of training, information technology, distance learning, asynchronous and synchronous modes of study.

**Постановка проблеми.** Нові виклики, які постають перед закладами вищої освіти України, зумовлені вимогами суспільства щодо якості підготовки сучасних фахівців, зокрема, майбутніх учителів початкової школи. Інформатизація освітнього простору, активний розвиток технологій в останні роки сприяло тому, що сьогодні шкільна освіта не може стояти осторонь від процесу інформатизації суспільства і потребує вчителя нової формації, який володіє низкою професійних компетентностей. Слід зазначити, що в цьому аспекті здібність до реалізації професійної комунікації засобами іноземної мови є одною з головних. Свідченням позитивних якісних змін у забезпеченні розвитку національної освіти став Форум міністрів освіти європейських країн «Школа XXI століття: Київські ініціативи» (22 вересня 2011 року), на якому проголошено сім напрямів євроінтеграції дошкільної та середньої освіти і запроваджені проекти практичних дій по кожному з них («Дошкільна освіта»; «Спільна історія без розділових ліній»; «Толерантність»; «Через мову до взаєморозуміння»; «ІКТ – освіта без кордонів»; «Від шкіл-партнерів до партнерів-країн»; «Новій освіті Європи – новий європейський учитель»).

Водночас глибина освітніх реформ, якість і ефективність роботи навчальних закладів і установ системи національної освіти не можуть повністю задовольнити сучасні потреби особистості і суспільства, однією з головних є «повільне здійснення гуманізації, екологізації та інформатизації системи освіти, впровадження у навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій» (Іщенко, 2008;9).

**Аналіз досліджень.** Проблеми ефективно організації та проведення навчальних занять в онлайн режимі в освітніх закладах, готовності майбутнього вчителя до іншомовної професійної комунікації, використання дистанційних форм навчання були предметом наукових пошуків Р. Абалуєва, В. Бикова, В. Кухаренка Є. Полат, Н. Самолук, В. Солдаткиної та ін. Дослідниками було розглянуто можливості запровадження комп'ютерно-опосередкованої комунікації на етапі перевірки рівня готовності студента до педагогічної діяльності (Є. Машбиць, Ж. Мень-

шикова, І. Розіна та ін), створення моделі дизайну навчально-орієнтованого навчального курсу в освіті (Л. Петько, Л. Попова та ін.). Водночас нам цікаві дослідження зарубіжних науковців з даної проблеми: актуальність використання дистанційних форм навчання у сучасному освітньому просторі (Berg, Gary A., Simonson M. та ін.); педагогічні особливості дистанційної освіти (Anderson, T., & Dron, J); змішанне навчання в роботі зі студентами (Garrison, D. & Vaughan, Norman та ін.). Останнім часом з'явилися дослідження, в яких розкриваються окремі аспекти підготовки майбутніх учителів до використання хмарних технологій у навчанні, таких авторів: Т. Архіпової, Н. Бахмат, Г. Ткачук та ін. Проте слід зазначити, що незважаючи на значний пласт наукових розвідок, особливості формування готовності до іншомовної професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи потребують подальшого вивчення.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування важливості застосування сучасних форм дистанційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи до іншомовної професійної комунікації в освітньому процесі. Для досягнення визначеної мети сформульовані такі завдання: 1) розкрити суть феномена дистанційного навчання в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи;

2) проаналізувати форми навчального процесу з використанням дистанційних форм навчання (асинхронне, синхронне, гібридне або змішане); 3) запропонувати шляхи практичної реалізації форм дистанційного навчання у навчальний процес початкової школи майбутніми фахівцями. Для вирішення зазначених завдань застосовувався теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури для уточнення суті питання, проведена систематизація й узагальнення теоретичних результатів, що дало змогу визначити їх ознаки та запропонувати шляхи реалізації положень цього підходу у контексті предмета нашого дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Керуючись попереднім аналізом психолого-педагогічної літератури, слід зазначити, що освітній процес у вищій школі має відповідати сучасним вимогам, повинен будуватися з урахуванням індивідуальних

особливостей студентів, їх здібностей, інтересів і потреб, створюючи для цього оптимальні умови для їх професійного розвитку і становлення, реалізації природних потенціалів. Особливе місце у нашому дослідженні відводиться формуванню готовності майбутніх учителів початкової школи до іншомовної професійної комунікації засобами сучасних інформаційних технологій.

Дистанційне навчання – форма навчання, в якій основними елементами є фізичне розмежування викладачів та студентів під час навчання та використання різних технологій для полегшення спілкування «студент-викладач» та «студент-студент». Власне кажучи, дистанційне навчання (діяльність учня) та дистанційне навчання (діяльність вчителя) разом складають дистанційну освіту. Зокрема є певні труднощі навіть в розумінні поняття «дистанційне навчання». Термінологічний словник наголошує на тому, що «дистанційне навчання – сукупність технологій, що забезпечують доставку тим, хто навчається, основного обсягу досліджуваного матеріалу; інтерактивна взаємодія студентів і викладачів у процесі навчання, надання студентам можливості самостійної роботи з освоєння досліджуваного матеріалу, а також у процесі навчання» (Абдулаєв, 2002). Проте дослідники нараховують більш ніж тридцять дифініцій, що з'явилися протягом останніх років для визначення даного феномена. Наведемо низку найбільш поширених понять, що мають відношення до навчального процесу засобами мережі Інтернет: *blended learning* – змішане навчання, *computer-based learning* – комп'ютерне навчання, *continuous learning* – безперервне навчання, *distance/distant education* – дистанційна освіта, *distance learning/teaching* – дистанційне навчання/викладання, *e-learning* – електронне навчання, *flexible learning* – гнучке навчання, *Internet learning/training* Інтернет – навчання/тренінг, *life-long learning* – навчання протягом усього життя, *network learning* – мережеве навчання, *online learning* – діалогове/онлайн навчання, *open learning* – відкрите навчання, *resource-based learning* – ресурсно-орієнтоване навчання, *teaching at a distance* – викладання на відстані, *virtual learning* – віртуальне навчання, *Web-based learning/training* – веб-навчання/тренінг, тощо (Anderson, Dron, 2010).

У Положенні про дистанційне навчання, затвердженому Наказом Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466, зазначається, що дистанційне навчання – це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбува-

ється в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (Документ про дистанційну освіту, 2017).

Зустрічаються й дещо інші підходи до означення поняття «дистанційне навчання». Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що вітчизняні науковці дають схожі визначення поняття «дистанційне навчання». На думку науковця Є. Полат дистанційне навчання слід розглядати як нову форму навчання, але яка не може бути абсолютно автономною системою. Дистанційне навчання будується відповідно тим цілям, що і очне навчання, орієнтується на існуючі програмні вимоги та стандарти. Дидактичні принципи організації дистанційного навчання ґрунтуються на принципах науковості, системності і систематичності, активності, принципах розвиваючого навчання, наочності, диференціації та індивідуалізації навчання тощо, але зумовленими специфікою нової форми навчання, можливостями інформаційного середовища Інтернет, її послугами (Полат, 2004).

В працях науковця В. Кухаренко дистанційне навчання характеризується трьома складниками: «відкрите навчання, комп'ютерне навчання та активна взаємодія викладача зі студентом із використанням сучасної телекомунікації». Науковець підкреслює, що головним у дистанційному навчанні «є спілкування студента з викладачем і своїми колегами», яке здійснюється з використанням електронної пошти, телеконференцій (Кухаренко, 2008).

З'явившись в ужитку з середини 70-х років минулого століття у зв'язку з відкриттям на Заході відкритих університетів, поняття «дистанційне навчання» привертало увагу багатьох зарубіжних науковців (Anderson W, Moore, Grahame M.). Перша програма дистанційного навчання *Development of European Learning through Technological Advance (DELTA)* успішно запрацювала в Західній Європі в 1988 році (Кларк, Фелдон, 2002; 80). Енциклопедія Британіка (*Encyclopedia Britannica*), наводить приклад, що з початку свого застосування у навчальний процес Сполучених Штатів Америки, дистанційне навчання традиційно було зорієнтоване на студентів, які не могли відвідувати аудиторні заняття (штатні працівники, військові, нерезиденти, особи, що проживали у віддалених регіонах). Однак, в наш час дистанційне навчання стало усталеною частиною освітнього процесу, і тенденції вказують на постійне зростання

проценту слухачів, які надають перевагу навчанню через мережу Інтернет. Тільки у вищих навчальних закладах США восени 2009 року було зареєстровано понад 5,6 мільйона студентів університету щонайменше на один онлайн-курс, порівняно з 1,6 мільйонами у 2002 році (Berg, Gary, Simonson, 2020).

Традиційно, в системі дистанційної освіти виділяють три вживані групи ресурсів:

Перша – навчання на основі паперових і аудіоносіїв (навчально-методичні посібники, аудіо-записи, підручники), які комплектуються в спеціальний кейс для самостійного вивчення студентом. Спілкування з викладачами-консультантами здійснюється за допомогою листування. Вважається, що при достатній мотивації самостійно можна вивчити значний об'єм матеріалу з широкого кола дисциплін.

Друга група – телевізійно-супутникові ресурси, яка має велику низку недоліків. До основних мінусів можна віднести високу вартість і малу доступність необхідного устаткування.

До третьої групи ресурсів, відносяться сучасні мережеві технології Інтернет навчання. Дані технології мають ряд істотних переваг перед іншими. Вони дозволяють проходити дистанційне навчання за індивідуальним розкладом, маючи постійний контакт як з викладачем, так і з іншими студентами. Найчастіше в процесі дистанційного навчання використовуються всі вищезазначені ресурси в різних комбінаціях (Попова, 2020).

Так Фордхемський університет (Fordham University, Нью-Йорк, США) на своєму сайті анонсує студентам різні форми навчання, акцентуючи увагу на ефективність та специфіку опанування освітніми програмами в різних навчальних режимах, а саме:

*Асинхронне Інтернет навчання* (Asynchronous Online Learning) відбувається не в режимі реального часу, студентам надається тема, зміст, завдання та часовий проміжок для виконання навчальної роботи або іспитів. Взаємодія зазвичай відбувається через дошки для обговорень, блоги та месенджери. Асинхронне середовище навчання в Інтернеті є ефективним для студентів з обмеженнями часу або напруженим графіком.

*Синхронне Інтернет навчання* (Synchronous Online Learning) вимагає від викладача та всіх студентів, які навчаються, одночасно взаємодіяти в Інтернеті, дозволяють студентам брати участь у навчанні на відстані в режимі реального часу.

*Гібридне навчання* (Hybrid Learning або Blended Learning) відоме як змішане навчання, є навчальним середовищем, яке дозволяє здійсню-

вати як особисту, так і онлайн-взаємодію, де учасники навчального процесу поєднують як очну форму навчання так і комунікацію у дистанційному режимі.

Використання цих форм надає можливість забезпечити наступність процесу навчання, підтримувати зв'язок зі студентами в ситуаціях коли особиста комунікація неможлива (хвороба учасника навчального процесу, соціальні, техногенні та природні перешкоди) (Fordham University, 2020).

Зокрема зупинемося на актуальності дистанційного навчання в проєкті Erasmus+, програми Європейського Союзу на період 2014-2020 рр., що підтримує проєкти співпраці, партнерства, заходи і мобільність у сфері освіти, професійної підготовки, молоді та спорту, в розділі KA2 (Співпраця задля інновацій) наголошується на тому, що, кожен з українських педагогічних закладів вищої освіти має дати студентам можливість апробації та тренінгу сучасних інтерактивних онлайн-ресурсів (Erasmus+, 2020). Наведемо приклад окремих з них, а саме:

– *Inspiration* – програма, що допомагає візуалізувати навчальний процес. Учитель разом з учнями на заняттях можна створювати діаграми, картки та схеми.

– *Google Class* – безкоштовний веб-сервіс, розроблений Google для шкіл, який покликаний спростити створення, поширення і оцінку завдань безпаперових способом.

– *Graasp* – платформа, що дає змогу вчителям створювати віртуальні дослідницько-навчальні простори, структуровані відповідно до фаз навчального процесу. Вчителі можуть дати посилання на ці простори своїм учням, що дозволить їм навчатися як індивідуально, так і в групах.

– *Kahoot!* – навчальна програма, що складається з ігор, можливістю додавати відео, зображення та діаграми, зробити серію запитань з кількома варіантами відповідей.

– *Moodle* – навчальна платформа, яка надає викладачам, учням та адміністраторам розвинутий набір інструментів для комп'ютеризованого навчання, зокрема й дистанційного.

– *Open edX* – безкоштовна система керування курсами, використовують для розміщення масових відкритих онлайн-курсів, невеликих класів та навчальних модулів.

– *Plickers* – мобільний додаток, який “зчитує” спеціальні картки з відповідями учнів за лічені секунди та виводить статистику на екран телефону вчителя. Додаток використовують для швидкої перевірки, аби дізнатись, чи розуміють учні поняття та чи освоюють ключові навички.



– *Poodll* – набір інструментів для вчителів мов, створений для розробки більш динамічних курсів, одна з технологій онлайн аудіо- та відеозйомки, що доступні для навчального процесу.

– *TurnItIn* – інструмент, що допомагає педагогам перевіряти роботи учнів на наявність неправильного цитування та плагіату, дозволяє дізнатися, яка частка письмової роботи не оригінальна.

– *Zoom* – сервіс для проведення відеоконференцій, онлайн-зустрічей, дистанційного навчання та комунікації, відмінно підходить для індивідуальних і групових занять, студенти можуть зайти як з комп'ютером, так і з планшета або телефона.

Необхідною умовою успішної роботи з ресурсами для дистанційного навчання є наявність якісного дидактичного комплексу, розробленого з урахуванням вимог психолого-педагогічних наук, інформатики та валеології. Дидактичний комплекс, як правило, виконує організаційну, освітню, контролюючу, комунікативну та рефлексивну функції. Загалом, будь-який дидактичний комплекс може бути представлений у вигляді трьох основних блоків:

– інформаційно-змістовий (включає освітній план, освітні програми, рекомендації по організації і проведенню занять, інструкції по роботі з комп'ютерним устаткуванням лекції, практичні, лабораторні, семінарські заняття, курсове і дипломне проектування, консультації і тому подібне тощо);

– контроль-комунікативний (пов'язаний з інтелектуальною діяльністю учня і з можливостями перевіряти і коректувати знання в діалозі з викладачем, а також з іншими учнями);

– коректувально-узагальнювальний проміжний контроль і підсумковий контроль, в процесі якого має бути об'єктивно визначений досягнутий учнем рівень знань (Бикова, 2008).

В сучасних умовах готовність майбутнього вчителя початкової школи до професійної комунікації має багатобічний характер. Вчителю слід чітко уявляти алгоритм процесу організації професійної комунікації засобами дистанційного навчання в початковій школі, а саме:

– бути добре обізнаним з методикою використання сучасних інформаційних технологій в навчальному процесі;

– бути добре обізнаним в методиках викладання предметів для молодших школярів;

– враховувати вікові та психолого-фізіологічні особливості учнів початкової школи;

– узгодити, які інструменти і кошти (користування окремими платформами передбачає фінансові витрати) будуть використовуватися для різних предметів;

– переконатися, що у всіх учнів є доступ до необхідних технологій та організувати доступну форму опанування навчальним матеріалом для тих учнів, що не мають можливості використовувати сучасні технічні засоби комунікації;

– заручитися підтримкою батьків учнів та співпрацювати з ними;

– домовтеся з фахівцем з інформаційних технологій про технічну підтримку.

Перше, що потрібно майбутньому вчителю початкової школи для реалізації процесу дистанційного навчання, це необхідність забезпечити професійну комунікацію. Має бути визначене місце, в якому учень отримує первинну організаційну інформацію, яка потрібна для того, щоб повідомити, які є опції, завдання в процесі навчання.

По-друге, необхідно забезпечити зворотний зв'язок, можливість учневі поставити запитання і отримати відповідь (Іщенко, 2008).

Дистанційне навчання актуалізувало перед учителем багато нових проблем: слабкий інтернет, недостатня активність учнів, нестача методичних рекомендацій щодо організації онлайн-уроків, недостатній інтерес до навчального процесу чи необгрунтована критика збоку батьків. Наведемо приклад онлайн-ресурсів, які б стимулювали активність учнів та допомагали

Аналіз вітчизняних і зарубіжних теорій дистанційного навчання надає можливість виокремити такі характерні риси дистанційного навчання: асинхронність, гнучкість, модульність, інтерактивність спілкування учасників освітнього процесу, масовість, рентабельність, наявність засобів комунікації (синхронних або асинхронних) (Попова, 2020).

Підсумовуючи, ми можемо стверджувати, що навчання майбутніх учителів початкової школи засобами дистанційної освіти являє собою нову організацію освітнього середовища, сприяє формуванню здібностей до іншомовної професійної комунікації, яка має великі потенційні можливості в сучасному суспільстві, надає доступ до інформаційних ресурсів, підтримує індивідуальний зв'язок із викладачами, створює тим самим умови для індивідуалізації освітнього процесу, посилює пізнавальну мотивацію, сприяє формуванню навичок самостійної діяльності майбутнього фахівця та надає змогу не приривати навчальний процес у випадку непередбачених ситуацій.

**Висновки і пропозиції.** Сучасний рівень організації навчального процесу в закладах вищої освіти потребує кардинального переосмислення питань іншомовної професійної підготовки студентів,

забезпечення майбутнього вчителя початкової школи достатнім рівнем готовності до впровадження різних форм навчання (асинхронних, синхронних, гібридних або змішаних). Необхідно зазначити, що система дистанційного навчання майбутніх фахівців має являти собою не просто сукупність дидактичних технологій, інформаційних ресурсів, програм-

ного забезпечення, високого рівня володіння іноземною мовою тощо, вона передбачає також створення таких освітніх програм, які б стимулювали активну участь студентів у навчанні, сприяли самовдосконаленню та швидкій адаптації до викликів сьогодення, забезпечуючи конкурентоспроможність випускника закладів вищої освіти України на ринку праці.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абалуев Р.Н. и др. Интернет-технологии в образовании Часть 3. Учебно-методическое пособие. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2002. – 114 с.
2. Полат Е.С. та ін. Теория и практика дистанционного обучения / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
3. Преподавание в сети Интернет: учеб. пособие / отв. редактор В. И. Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003. – 792 с.
4. Технологія створення дистанційного курсу: навчальний поїбник / Биков В.Ю. та ін.; за ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка. – К.: Міленіум, 2008. – 324 с
5. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах Євроінтеграції Збірник тез доповідей за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції 25-26 жовтня 2018 року
6. Стандарти інформаційно-комунікаційних компетентностей для вчителів / Л. М. Іщенко // Комп'ютерна грамотність учителів із точки зору стандартів ЄС: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. - Полтава, 2008. - 96 с.
7. Anderson, T., & Dron, J. (2010). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80–97.
8. Berg, Gary A., Simonson, Michael. Distance learning <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>
9. Clark, R. E. & Feldon, D. F. (2005). Five common but questionable principles of multimedia learning. In Mayer, R. (Ed.) *Cambridge Handbook of Multimedia Learning*.
10. Distance education (2017) Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved October 11, 2019, from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita> [in Ukrainian]
11. Erasmus+ <https://erasmusplus.org.ua/erasmus/38-rozvytok-potentsialu-ex-tempus/> 19-rozvytok-potentsialu-ex-tempus.html
12. Fordham University [https://www.fordham.edu/info/24884/online\\_learning/7897/types\\_of\\_online\\_learning](https://www.fordham.edu/info/24884/online_learning/7897/types_of_online_learning)
13. Garrison, D. & Vaughan, Norman. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. Retrieved October 10, 2019, from [https://www.researchgate.net/publication/277197718\\_Blended\\_Learning\\_in\\_Higher\\_Education\\_Framework\\_Principles\\_and\\_Guidelines](https://www.researchgate.net/publication/277197718_Blended_Learning_in_Higher_Education_Framework_Principles_and_Guidelines)
14. Moore, Grahame M. and Anderson W. (2012). *Handbook of Distance Education* (2nd ed.). Psychology Press
15. Popova Ludmila. Formation of the preparation of future primary school teachers for intercultural professional communication by the means of innovative educational technologies // *Research and Innovation: Collection of scientific articles*. – Yunona Publishing, New York, USA, 2020. – 216 p. Pp. 196–200.
16. Pet'ko L., Popova L., Kulyk O., Kardash L., Ovsienko L., Denysiuk I., Proskurniak O. Web Oriented Education Course Design Model in the Entrepreneurship Education System. *Journal of Entrepreneurship Education (JEI)*. USA. 2020. Volume 23, Special Issue 1. Pp. 1–9. <https://www.abacademies.org/journals/journal-of-entrepreneurship-education-inpress.html>
17. Vaughan, Dr Norman D. (2010). *Blended Learning*. In Cleveland-Innes, MF; Garrison, DR (eds.).

### REFERENCES

1. Abdulaiev R. N. and others. *Internet tehnologii v obrazovanii*. [Internet Technologies in Education]. Educational-methodical manual, part 3. — Tambov: Izd-vo TGTU, 2002. – 114 p. [in Russian].
2. Polat Yev. S. *Teoriia i praktika distantsionnogo obucheniia* / Yev. S. Polat, S. Buharkina, M.V. Moiseieva. [Theory and practice of distance learning / E.S. Polat, M.Yu. Bukharkina, M.V. Moiseeva] – М.: Publishing center «Akademiia», 2004. – 416 p. [in Russian].
3. *Prepodavaniie v seti Internet: ucheb. posobiie* / отв. Redactor V.I. Soldatkin. [Teaching on the Internet: textbook / rev. Editor V.I. Soldatkin.] – М.: Vysshaiia shkola, 2003. – 792 p. [in Russian].
4. *Tehnologiiia stvorennia dystantsiinogo kursu: navchalnyi posibnyk* / za red. za red. V.Yu. Bykov ta V.M. Kuharenka. [Technology of distance learning: the beginning tutorial / [Bykov V.Yu. and V.M. Kuharenko]; – К.: Milenium, 2008. – 324 p. [in Ukrainian].
5. *Osvita i formuvannia konkurentospromozhnosti fahivtsiv v umovah Yevrointegratsii*. [Education and formation of competitiveness of specialists in the conditions of European integration. Collection of abstracts on the materials of the II International scientific-practical conference on October 25-26, 2018]. [in Ukrainian].
6. *Standarty informatsiino – komunikatsiinyh kompetentnosti* // [Standards of information and communication competencies for teachers / LM Ishchenko // Computer literacy of teachers in terms of EU standards: materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference] – Poltava, 2008. – 96 p. [in Russian].

7. Anderson, T., & Dron, J. (2010). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97.
8. Berg, Gary A., Simonson, Michael. Distance learning <https://www.britannica.com/topic/distance-learning>
9. Clark, R. E. & Feldon, D. F. (2005). Five common but questionable principles of multimedia learning. In Mayer, R. (Ed.) *Cambridge Handbook of Multimedia Learning*.
10. Distance education (2017) Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved October 11, 2019, from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita> [in Ukrainian]
11. Erasmus+ <https://erasmusplus.org.ua/erasmus/38-rozvytok-potentsialu-ex-tempus/> 19-rozvytok-potentsialu-ex-tempus.html
12. Fordham University [https://www.fordham.edu/info/24884/online\\_learning/7897/types\\_of\\_online\\_learning](https://www.fordham.edu/info/24884/online_learning/7897/types_of_online_learning)
13. Garrison, D. & Vaughan, Norman. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. Retrieved October 10, 2019, from [https://www.researchgate.net/publication/277197718\\_Blended\\_Learning\\_in\\_Higher\\_Education\\_Framework\\_Principles\\_and\\_Guidelines](https://www.researchgate.net/publication/277197718_Blended_Learning_in_Higher_Education_Framework_Principles_and_Guidelines)
14. Moore, Grahame M. and Anderson W. (2012). *Handbook of Distance Education* (2nd ed.). Psychology Press
15. Popova Ludmila. Formation of the preparation of future primary school teachers for intercultural professional communication by the means of innovative educational technologies // *Research and Innovation: Collection of scientific articles*. – Yunona Publishing, New York, USA, 2020. – 216 p. Pp. 196–200.
16. Pet'ko L., Popova L., Kulyk O., Kardash L., Ovsiienko L., Denysiuk I., Proskurniak O. Web Oriented Education Course Design Model in the Entrepreneurship Education System. *Journal of Entrepreneurship Education (JEE)*. USA. 2020. Volume 23, Special Issue 1. Pp. 1–9. <https://www.abacademies.org/journals/journal-of-entrepreneurship-education-inpress.html>
17. Vaughan, Dr Norman D. (2010). *Blended Learning*. In Cleveland-Innes, MF; Garrison, DR (eds.).

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209579>

**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

## ТЕХНОЛОГІЧНИЙ РІВЕНЬ У ФОРМУВАННІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена розкриттю сутнісних особливостей технологічного рівня у процесі формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи, під яким розуміється (за Е. Юдіним) набір процедур, котрі забезпечують отримання тотожного й достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку, після якої він тільки й може додаватись до масиви наявного знання.

У межах цього підходу автор виокремлює герменевтичний і діалогічний підходи.

Герменевтичний підхід спирається на роботи В. Шлейєрмахера, який є основоположником герменевтики. У статті наведено герменевтичні принципи, на які має спиратись підготовка майбутнього вчителя в педагогічних закладах вищої освіти. Цей підхід базується на ідеї впливу механізмів читання та інтерпретації текстів на свідомість людини, зазначено, що на цьому базується технологія «Читання та письма для розвитку критичного мислення» (Д. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл). Окрім того, дослідники підходу наголошують на значущості діалогічного характеру процесів розуміння.

Цей підхід тісно пов'язаний із діалогічним напрямом, основні положення якого віддзеркалюють ключові аспекти критичного мислення: опору на цінності, використання інтерактивних діалогічних методів навчання, діалогічну взаємодію між усіма суб'єктами навчання. Дослідники визначають найбільш ефективні форми організації навчального процесу з урахуванням діалогічного підходу, до яких належать проблемна розповідь, лекція-розповідь, лекція з мотивацією студентів до її вивчення, практичні та семінарські заняття з використанням інтерактивних діалогічних методів; провідні компоненти діалогічності; підходи до стратегії розвитку діалогічності у професійній діяльності. Відправною концепцією в розумінні діалогу представлено теорію С. Белової про словесно-текстуальну природу міжособистісного діалогу, яка стає феноменологічною й методологічною основою в текстуально-діалогічній концепції гуманітарної освіти. Використання діалогічного підходу сприяє створенню позитивного психологічного середовища, а також розвитку пізнавальної компетентності. Авторка проводить паралель між складниками пізнавальної компетентності та якостями критичного мислення.

**Ключові слова:** технологічний методологічний рівень, діалогічний підхід, герменевтичний підхід, критичне мислення, майбутні учителі початкової школи, професійна підготовка.

**Mariia POCHYNKOVA,**  
 orcid.org/0000-0002-1383-7470  
 Candidate of Pedagogic Sciences,  
 Associate Professor of the Department of Philological Disciplines  
 of Luhansk Taras Shevchenko National University  
 (Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) pochinkovam@gmail.com

## TECHNOLOGICAL LEVEL IN THE FORMATION OF CRITICAL THINKING OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL

The article is devoted to exposing of essential features of technological level in the process of critical thinking forming of future teachers of primary school, by this is meant the set of procedures (after E. Yudin) that provides receipt of identical imaginative and reliable empiric material and its initial processing after that only it can join in the array of present knowledge.

Within the limits of this approach the author distinguishes hermeneutics and dialogic approaches.

Hermeneutics approach leans against works of V. Schleiermacher who is the founder of hermeneutics. Hermeneutics principles, on that preparation of future teacher must lean in pedagogical establishments of higher education, are represented in the article. This approach is based on the idea of influence of mechanisms of reading and interpretation of texts on consciousness of a person, it is marked that technology of "Reading and writing for critical thinking development" (D. Steel, K. Meredith, Ch. Temple) is based on the before-mentioned idea. In addition, the researchers of approach mark meaningfulness of dialogic character of understanding processes.

This approach correlates to dialogic direction, fundamental principles of that reflect key aspects of critical thinking: reliance on value, use of interactive dialogic methods of study, dialogic co-operation between all subjects of study.

*Researchers determine the most effective forms of organization of educational process taking into account dialogic approach: a problem story, lecture-story, lecture on motivation of students to its studying, practical and seminar classes with the use of interactive dialogic methods; leading components of dialogueness; approaches to strategy of dialogueness development in professional activities. Initial conception in understanding of dialogue is represented by the theory of S. Bielova about verbally-textual nature of interpersonality dialogue, that becomes phenomenological and methodological basis in textual-dialogic conception of liberal education. The use of dialogic approach assists creation of positive psychological environment and also development of cognitive competence. The author draws comparisons between the constituents of cognitive competence and qualities of critical thinking.*

**Key words:** *technological methodological level, dialogic approach, hermeneutics approach, critical thinking, future teachers of primary school, professional preparation.*

**Постановка проблеми.** Першочерговим завданням педагогічної освіти України сьогодні є підготовка фахівців, професійні якості яких відповідають вимогам сучасного суспільства. Така підготовка має враховувати методологічні підходи, оскільки саме їх дотримання дозволяє побудувати адекватну систему підготовки, зокрема й майбутніх учителів початкової школи (далі – МУПШ). Однією з технологій, яка, на думку дослідників, дозволить підготувати такого спеціаліста, є технологія формування критичного мислення (далі – КМ). Отже, розробка системи роботи з формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ вимагає опори на методологічні засади, до яких належить і технологічний рівень.

**Аналіз досліджень.** Методологічні засади в педагогічній науці досліджувала значна кількість учених. Зі свого боку, на технологічному рівні ми виокремили герменевтичний і діалогічний підходи. Г. Аксьонова, А. Брудний, А. Закірова, І. Каплунович, В. Шлейермахер та інші досліджували герменевтичний підхід. Діалогічний підхід був предметом дослідження Н. Антонюк, М. Бахтіна, С. Белової, В. Біблера, В. Давидова, О. Дубасенюк, Г. Дьяконова, М. Кагана, В. Краєвського, С. Курганова, І. Михайлюк, М. Тесленко тощо.

**Мета статті** – розглянути сутнісні особливості технологічного рівня у процесі формування КМ МУПШ.

**Виклад основного матеріалу.** Технологічний рівень (методика й техніка дослідження – за Е. Юдіним) – це набір процедур, котрі забезпечують отримання тотожного й достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку, після якої він тільки й може додаватись у масив наявного знання (Юдин, 1978: 67). Розглянемо підходи, які ми виокремили в межах технологічного рівня: герменевтичний і діалогічний.

Одним із ключових підходів, на нашу думку, є герменевтичний підхід. Цей підхід був предметом дослідження А. Брудного, А. Закірової, І. Каплунович та інших.

Основоположником герменевтики є В. Шлейермахер (Шлейермахер, 2004: 15), який заклав її наукові засади, пояснив такі поняття, як «герменевтичне коло», дивінаційний метод тощо. Принцип герменевтичного кола полягає в тому, що процес розуміння починається з осягнення цілого, спираючись на яке, переходять до пізнання його частин, а потім на основі знання цих частин отримують повніше знання цілого (Линенко, 2018: 56).

Відповідно до досліджень Г. Аксьонової, герменевтичний підхід базується на ідеї впливу механізмів читання та інтерпретації культурних текстів на свідомість людини загалом, на способи її мислення та світорозуміння, а також (опосередковано) й на інші види діяльності, зокрема на прогнозування, моделювання, проектування діагностики та педагогічне спілкування (Аксьонова, 1998). Технологія розвитку КМ базується саме на читанні текстів і їх інтерпретації, одна із груп розробників (Д. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл) назвали її «Читання та письмо для розвитку критичного мислення».

Отже, основними поняттями герменевтичного підходу є «розуміння» та «інтерпретація».

А. Линенко робить висновок про те, що «більшість дослідників вважають, що адекватне розуміння будь-якого тексту (наукового, технічного, художнього, музичного тощо) складається з адекватного розкриття його сенсу, який уклад у нього автор (Линенко, 2018: 56). Однак, на протигагу цьому, науковець доводить думку М. Бахтіна, який стверджував, що розуміння тексту інтерпретатором повинно бути кращим, ніж у автора. Що і є відображенням творчого підходу до процесу розуміння, тому що інтерпретатор, наприклад, музикант, повинен критично ставитись до твору, який виконується, зберегти все позитивне, що в ньому, є і збагатити його сенсом сучасності, а також пов'язати його із сенсом авторської позиції (Линенко, 2018: 56).

Цілком поділяємо думку А. Линенко щодо визначення герменевтичних принципів, на які має спиратись підготовка майбутнього вчителя в педагогічних закладах вищої освіти:

– організація простору розуміння в педагогічному процесі;

– встановлення міжособистісних відносин між викладачами і студентами на основі діалогу, рефлексії, толерантності, емпатії;

– розвиток здібності студента до саморозуміння, самоідентифікації з педагогічною спільнотою та усвідомлення себе як майбутнього професіонала (Линенко, 2018: 57). Вважаємо, що формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ має ґрунтуватись саме на цих принципах.

Технологія КМ базується на діалогічності, котра цілком відповідає поглядам учених і педагогів-герменевтів, які надають особливу значущість діалогічному характеру процесів розуміння, що виражається в різних формах: діалогу, дискусії, диспуту, полеміки тощо. Зазначені форми виступають як обмін думками, критикою тощо, але вони повинні здійснюватись у гуманістичній парадигмі на засадах взаєморозуміння, толерантності, взаємоповаги (Линенко, 2018: 57).

Отже, можемо зробити висновок про те, що герменевтичний підхід є одним із найбільш ефективних засобів у процесі формування КМ МУПШ. Із ним тісно пов'язаний діалогічний підхід, який бере свої витoki у філософських поглядах М. Бахтіна, С. Белової, В. Біблера, В. Давидова, М. Кагана, В. Краєвського, С. Курганова та інших. Зв'язок із ним знаходимо в герменевтичному, контекстному, суб'єктно-діяльнісному, культурологічному підходах.

У науковій літературі цей підхід тлумачиться так: як реалізація діалогічного спілкування (Н. Антонюк) (Антонюк, 2014); як методологічний принцип, котрий пронизує навчальний процес (І. Михайлюк) (Михайлюк, 2014); як технологія навчання, результатом якої є формування діалогічності як інтегральної характеристики майбутнього фахівця (М. Тесленко) (Тесленко, 2015: 700); як концептуальний підхід для реалізації принципів діалогу у сфері навчання освіти (Г. Дьяконов) (Дьяконов: 27); як фактор професійного становлення майбутнього вчителя (О. Дубасенюк) (Дубасенюк, 2015).

Звернемо увагу на позицію І. Михайлюк, яка співвідносить діалогічний підхід із формою організації навчального процесу: «діалогічний підхід, діалог визначається як безпосередня форма організації навчального процесу, яка передбачає різнорівневу взаємодію суб'єктів навчального процесу як створення єдності смислів та цілей, як засіб засвоєння знань і вмінь. Діалогічні відносини не лише виконують дидактичні функції в навчальному процесі, а й набувають розвиваль-

ного ефекту за умов використання перцептивно-рефлексивних здібностей учасників взаємодії» (Михайлюк, 2014), що цілком відповідає суті процесу розвитку КМ.

Дослідники визначають найбільш ефективні форми організації навчального процесу з урахуванням діалогічного підходу, його провідні компоненти та підходи до стратегії розвитку у професійній діяльності. Водночас зробимо акцент на тому, що методи розвитку КМ будуються переважно саме на такій взаємодії між усіма суб'єктами навчання, тобто особливу роль у процесі формування КМ МУПШ відіграє саме діалог, а однією з головних відмінних ознак КМ є опора на цінності. Розглянемо ці аспекти більш докладно.

Н. Антонюк, досліджуючи реалізацію діалогічного підходу в педагогічній підготовці МУПШ, встановила, що «ефективним для забезпечення діалогічного підходу у професійній підготовці МУПШ є, наприклад, такі діалогічні прийоми взаємодії, як формулювання проблеми для спільного розв'язання, запитання до студентів, можливість вибору завдання та шляхів його розв'язання, звернення до минулого досвіду, оцінювання відповідей колег, рецензування відповідей, самооцінювання та інше (Антонюк, 2014: 100). Серед форм організації навчального процесу найбільш ефективними для забезпечення діалогічного підходу є проблемна лекція, лекція-розповідь, лекція з мотивацією студентів до її вивчення, практичні заняття, семінарські заняття тощо (Антонюк, 2014: 101).

О. Кіліченко визначає провідні компоненти діалогічності: мотиваційні, гносеологічні, аксіологічні, операційні (Кіліченко, 2003: 185–187).

Г. Товканець, узагальнюючи підходи до стратегії розвитку діалогічності у професійній діяльності, услід за В. Мазяр (Мазяр), засвідчує, що для успішності реалізації діалогічної взаємодії в освітньому процесі важливою є готовність педагога до такої взаємодії, яка охоплює: усвідомлення власних потреб, вимог суспільства, колективу; розуміння комунікативної мети, яку необхідно досягти; усвідомлення цілей, досягнення яких приведе до задоволення потреб чи виконання поставленого завдання; осмислення та оцінка умов, у яких будуть реалізовуватись очікувані людиною дії, актуалізація особистісного досвіду, пов'язаного в минулому з вирішенням подібних проблем; визначення на основі особистісного досвіду щодо очікуваного результату діяльності найбільш імовірних способів розв'язання комунікативних завдань; прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення власних

можливостей та рівня домагань із необхідністю досягнення бажаного результату; мобілізація внутрішніх сил та резервів психіки відповідно до зовнішніх умов розв'язання комунікативних задач із метою досягнення поставленої мети (Товканець, 2019: 115), (Мазяр).

Відправною концепцією в розумінні діалогу будемо вважати теорію С. Белової про словесно-текстуальну природу міжлюдського діалогу, яка стає феноменологічною й методологічною основою в текстуально-діалогічній концепції гуманітарної освіти. Основним компонентом змісту цієї концепції є гуманітарний досвід особистості – сукупність знань і умінь орієнтації у смисловій сфері співбесідника (суб'єкта спілкування, автора тексту) й у власній суб'єктивній реальності, розуміння ціннісно-смислового змісту культури, розвиток здатності усвідомлювати свою освітню діяльність і шукати індивідуальні способи буття в культурі, а його системоутворюючою одиницею виступає діалогічне ставлення як спрямованість на відкрити, ціннісно-смислово, свідому, конструктивну, цілісну взаємодію з об'єктами пізнання (Белова, 2006).

На підтвердження правильності нашої думки про необхідність урахування діалогічного підходу, який відображає основні методи й підходи до формування й розвитку КМ, виступає також твердження О. Дубасенюк: «Такий підхід (діалогічний – М. П.) передбачає використання діалогічної взаємодії у процесі впровадження інтенсивних діалогічних технологій; розвиток діалогічних відносин суб'єктів спілкування; організація діалогічної взаємодії на засадах усвідомлення власної успішності студентів в умовах упровадження інтерактивних технологій та імітаційно-ігрового підходу до навчання; створення атмосфери довіри, яка забезпечить можливість досягнення поставленої перед майбутніми вчителями мети у процесі такої взаємодії (Дубасенюк, 2015).

Важливими для нас є також погляди дослідників на зв'язок між мисленням і діалогічним спілкуванням, що також виступає на користь використання діалогічного підходу у формуванні КМ МУПШ. Так, О. Дубасенюк зазначає, що діалогічний підхід орієнтується на концептуальну установку щодо того, що мислення особистості у процесі формування має вступати у віртуальне діалогічне спілкування з попередніми формами культури, а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі, коли сам процес спілкування всіх учасників навчально-виховного процесу набуває вільного характеру (Дубасенюк, 2015).

На значенні діалогу для розвитку мисленнєвої діяльності наголошує і Є. Селюкова. Авторка стверджує, що вони (діалогічні форми спілкування) дозволяють розв'язувати одночасно кілька важливих завдань: «учити колективної та індивідуальної мисленнєвої діяльності, формувати навички соціальної та науково-пізнавальної взаємодії, колективного прийняття рішень; формувати пізнавальні та професійні інтереси, мотиви; виховувати цілісне системне мислення, цілісну картину світу; давати цілісне уявлення про картину світу та її фрагменти» (Селюкова, 2006: 55). На додаток до цього зауважимо про значення діалогу для формування і розвитку ціннісних смислів, що є однією з відмінних ознак КМ. Так, О. Ліннік у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що «діалог не зводиться до комунікації суб'єктів, його сутність є значно глибшою: вона полягає в розгляді його як засобу культурного обміну ціннісними смислами суб'єктів освітнього процесу під час комунікативної взаємодії (Ліннік, 2016: 39). Цілком поділяємо думку дослідниці. Дійсно, саме діалог сприяє не тільки обміну ціннісними смислами, а і їх формуванню.

Г. Дьяконов, аналізуючи педагогічну, психологічну, філософську, культурологічну літературу, доходить справедливого висновку про те, що «діалогічність спілкування й мислення є умовою і способом осягнення соціального світу, культури, творчості й саморозвитку людини. Сучасні мислителі й учені приходять до переконання, що утвердження принципів діалогу у сфері навчання й виховання, соціалізації та професіоналізації особистості сприяє розбудові простору культури й освіти, впровадженню інноваційних методів і технологій та створенню умов для творчості й самоактуалізації особистості» (Дьяконов: 23).

Відправною концепцією для нашого дослідження є розгляд діалогу із трьох позицій, виокремлені Г. Семеновою, які точно віддзеркалюють сутність діалогу у процесі формування КМ МУПШ: «як засіб упорядкованої спільної діяльності на основі міжсуб'єктного інтелектуального спілкування; як засіб розвитку мислення, котрий дозволяє отримати нове знання, розглянути предмет вивчення з багатьох сторін, тим самим визначаючи межі та можливості теорій; як спосіб розширення комунікативного досвіду суб'єктів на основі аналізу та вироблення особистісних смислів» (Семенова, 2005: 33). Доповнимо також останнє положення справедливим твердженням Г. Андреевої: «діалог як одиниця комунікативного процесу поєднує в собі діяльність, спілкування й пізнання» (Андреева, 1999).

У цих поглядах науковців бачимо відгук позиції дослідників герменевтичного підходу щодо значущості діалогічного характеру процесів розуміння й мислення.

Крім розвитку мислення, діалог також сприяє розвитку пізнавальної компетентності. Так, М. Тесленко зазначає: «Реалізація цього підходу у психолого-педагогічному процесі підвищує пізнавальну активність та навчальну мотивацію студентів, розвиває творчий потенціал і пізнавальну компетентність (аналіз, синтез, рефлексія, самооцінка своїх навчальних дій) майбутнього фахівця. Крім того, діалогічний підхід передбачає інтеріоризацію зовнішніх потреб професійної діяльності, свідомий розвиток і вдосконалення на цій основі професійно важливих якостей, знань, умінь і навичок (Teslenko, 2015: 700). Таким чином, спостерігаємо акцент на розвитку пізнавальної компетентності майбутнього фахівця, в якій простежуються якості КМ (за С. Терном): аналіз, синтез, рефлексія, самооцінка, а, отже, діалог і діалогічний підхід має безпосередній вплив на формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ.

Процес формування КМ вимагає створення певного психологічного простору під час занять. З огляду на це цінним є твердження Г. Аксьоно-

вої: «застосування діалогічного підходу дозволяє створити певний психологічний простір, забезпечити психологічну єдність суб'єктів, завдяки якій «монологічний», «об'єктний» вплив поступається місцем творчому процесу взаєморозкриття та взаєморозвитку самовпливу та саморозвитку (Аксенова, 1998: 51).

Аналіз наукових досліджень щодо впровадження у процес навчання діалогічного підходу засвідчує, що його застосування у процесі формування КМ під час професійної підготовки МУПШ є необхідним й обов'язковим, оскільки відповідає основним положенням розвитку КМ: опорі на цінності, використанню інтерактивних діалогічних методів, тісному зв'язку між діалогічністю й мисленням тощо.

**Висновки.** Отже, технологічний рівень формування КМ у процесі професійної підготовки МУПШ в нашому дослідженні спиратиметься на герменевтичний та діалогічний підходи, які, на нашу думку, забезпечать найбільш оптимальні умови для формування КМ МУПШ.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці та експериментальній перевірці ефективності системи роботи щодо формування КМ під час професійної підготовки МУПШ.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07. Москва, 1998. 411 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва : Аспект-пресс, 1999. 375 с.
3. Антонюк Н. Діалогічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2014. № 8. С. 98–102.
4. Белова С. В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования : монография. Москва : АПКИПРО, 2006. 380 с.
5. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 25–30. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/18163/1/дубасенюк.pdf>.
6. Дьяконов Г. Діалогічні аспекти вищої освіти. Наукові записки. Серія: педагогічні науки. Випуск 120. С. 22–28.
7. Кіліченко О. Ігрові методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів. *Школа першого ступеня: Теорія і практика : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди / редкол. : В. П. Коцур (гол. ред.) та ін. Переяслав-Хмельницький : Астон, 2003. Вип. 7. С. 184–189.*
8. Линенко А. Ф. Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2018. № 3(122). С. 55–59.
9. Ліннік О. О. Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи : дис. ... на здобут. наук. ступ. докт. пед. наук. за спец. : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Старобільськ, 2016. 520 с.
10. Михайлюк І. В. Діалогічний підхід до професійної підготовки майбутніх психологів: сутність, перспективи. URL: <http://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/77.pdf>.
11. Мазяр В. М. Особливості організації діалогічної взаємодії на уроках у сучасній школі. URL: <http://social-science.com.ua/article/264>.
12. Селюкова Е. А. Педагогический коллектив как субъект деятельности в условиях модернизации дидактического процесса в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2006. 151 с.
13. Семенова Г. А. Учебный диалог как способ формирования профессиональной позиции будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Нижний Новгород, 2005. 363 с.
14. Товканець Г. В. Діалогічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи як педагогічна проблема. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2019. Випуск 1(9). С. 113–116.



15. Шлейермахер Ф. Герменевтика. Санкт-Петербург : «Европейский Дом», 2004. 242 с.
16. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва : Наука, 1978. 391 с.
17. Teslenko M. M. (2015). Dialogical approach in the system of professional training of future psychologists. *Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine* / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. Issue 29. KamianetsPodilskyi : Aksioma. P. 696–706.

#### REFERENCES

1. Aksenova G. I. (1998). Formirovanie sub'ektnoy pozitsii uchitelya v protsesse rofessionalnoy podgotovki [The formation of the subjective position of a teacher in the process of professional training] : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01, 19.00.07. Moskva. 411 s. [in Russian].
2. Andreeva G. M. (1999). Sotsialnaya psihologiya [Social Psychology]. Moskva : Aspekt-press. 375 s. [in Russian].
3. Antoniuk N. (2014). Dialohichni pidkhdid u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly [Dialogic approach in the training of future primary school teachers]. *Naukovyi visnyk Skhidnoevropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*. 8. P. 98–102. [in Ukrainian].
4. Belova S. V. (2006). Pedagogika dialoga: Teoriya i praktika postroeniya gumanitarnogo obrazovaniya: monografiya. Moskva: APKiPRO. 380 s. [in Russian].
5. Dubaseniuk O. A. (2015). Akmeolohichni pidkhdid yak stratehichniy oriientyr osobystisno-oriientovanoi pedahohichnoi osvity [Acmeological approach as a strategic landmark of personality-oriented pedagogical education]. *Problemy osvity: zbirnyk naukovykh prats*. Vyp. 84. Zhytomyr-Kyiv. S. 25–30. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/18163/1/дубасенюк.pdf>. [in Ukrainian].
6. Diakonov H. Dialohichni aspekty vyshchoї osvity [Dialogic aspects of higher education]. *Naukovi zapysky. Seriya: pedahohichni nauky*. Vypusk 120. S. 22–28. [in Ukrainian].
7. Kilichenko O. (2003). Ihrovi metody stymuliuvaniya navchalno-piznavalnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Game methods of stimulating educational and cognitive activity of future primary school teachers]. / *Shkola pershoho stupenia: Teoriia i praktyka : zb. nauk. pr. Pereiaslav-Khmeln. derzh. ped. un-tu im. H. Skovorody / redkol. : V. P. Kotsur (hol. red.) ta in. Pereiaslav-Khmelnyskyi : Aston*. Vyp. 7. P. 184–189. [in Ukrainian].
8. Lynenko A. F. (2018). Hermenevtychnyi pidkhdid u pedahohitsi i yoho pryntsyipy [Hermeneutic approach in pedagogy and its principles]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. № 3(122). P. 55–59. [in Ukrainian].
9. Linnik O. O. (2016). Systema pidhotovky maibutnoho vchytelia do orhanizatsii subiekt-subiektnoi vzaiemodii z uchniamy pochatkovoї shkoly [The system of preparation of the future teacher for the organization of subject-subject interaction with primary school students] : dys. ... na zdobut. nauk. stup. dokt. ped. nauk. Za spets. :13.00.04 – teoriia ta metodyka profesiinoї osvity. Starobilsk. 520 s. [in Ukrainian].
10. Mykhailiuk I. V. Dialohichni pidkhdid do profesiinoї pidhotovky maibutnikh psykholohiv: sutnist, perspektyvy. [Dialogic approach to the training of future psychologists: essence, prospects]. URL: <http://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/77.pdf>. [in Ukrainian].
11. Maziar V.M. Osoblyvosti orhanizatsii dialohichnoi vzaiemodii na urokakh v suchasniї shkoli. URL: <http://social-science.com.ua/article/264>. [in Ukrainian].
12. Selyukova E. A. (2006). Pedagogicheskiy kollektiv kak sub'ekt deyatelnosti v usloviyah moderniatsii didakticheskogo protsesa v obsheobrazovatelnoy shkole [Teaching staff as a subject of activity in the modernization of the didactic process in a comprehensive school]. : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Stavropol. 151 s. [in Russian].
13. Semenova G. A. (2005). Uchebnyiy dialog kak sposob formirovaniya professionalnoy pozitsii buduschego uchitelya [Educational dialogue as a way of forming a professional position of a future teacher]. : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. N. Novgorod. 363 s. [in Russian].
14. Tovkanets H. V. (2019). Dialohichni pidkhdid u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly yak pedahohichna problema [Dialogic approach in the professional training of future primary school teachers as a pedagogical problem]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnogo universytetu*. Vypusk 1 (9). P. 113–116. [in Ukrainian].
15. Shleyermaher F. (2004). Germenevtika. [Hermeneutics]. Sankt-Peterburg. : «Evropeyskiy Dom». 242 s. [in Russian].
16. Yudin E. G. (1978). Sistemnyi podhod i printsip deyatelnosti. Moskva : Nauka. 391 s. [in Russian].
17. Teslenko M. M. (2015). Dialogical approach in the system of professional training of future psychologists. *Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine* / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. Issue 29. KamianetsPodilskyi : Aksioma. 696–706.

УДК 37.378.001

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209580>**Сергій РАДОГУЗ,***orcid.org/0000-0001-5412-7398**кандидат історичних наук,  
начальник методичного відділу,**доцент кафедри українознавства, культурології та історії науки  
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»  
(Харків, Україна) Serhii.Radohuz@khpi.edu.ua***Тетяна НЕТЕЦЬКА,***orcid.org/0000-0001-5298-0563**доцент кафедри міжкультурної комунікації та іноземної мови  
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»  
(Харків, Україна) tannett29@gmail.com*

## АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано академічну мобільність та міжнародну діяльність у сучасному технічному університеті та їхній вплив на підвищення конкурентоздатності закладу вищої освіти в українських та світових рейтингах. Визначені найбільш значимі умови, котрі здатні забезпечити ефективний поступ університету на тлі глобалізаційних процесів у вищій освіті. Особливу увагу приділено потенційним бар'єрам, які можуть стати на заваді ефективній реалізації академічної мобільності.

На прикладі діяльності Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» розглянуто процес планомірного та цілеспрямованого налагодження відносин з академічними спільнотами зарубіжних країн. Приділено увагу важливості участі університету у світових рейтингах QS World University Rankings, The Times Higher Educational Ranking, THE WUR тощо. Участь у цих та інших загальновідомих світових спільнотами університетських рейтингах є важливим кроком в ефективній реалізації програм академічної мобільності, оскільки багато країн використовують адміністративні важелі для регулювання потоків студентства – визнають лише дипломи ЗВО-учасників таких рейтингів, часто надають державні стипендії чи інші преференції.

Окреме питання, котре висвітлено на сторінках публікації – вдосконалення мовної підготовки науково-педагогічних працівників. Обґрунтовано доцільність збільшення кількості викладачів, які вільно володіють англійською мовою, та збільшення англійських програм бакалавра, магістра та доктора філософії. Ці питання взаємопов'язані, тож інтенсифікація роботи з отримання викладачами університету сертифікатів, котрі підтверджують знання англійської мови на рівні B2 чи вище буде сприяти розвитку англійських програм на кількісному, а головне – на якісному рівні. Підвищення якості володіння іноземними мовами науково-педагогічними працівниками може відбуватися як унаслідок реалізації виключно внутрішніх програм, так і завдяки участі в різноманітних мовних програмах таких установ, як Британська Рада, у програмах академічного обміну.

**Ключові слова:** академічна мобільність, міжнародна діяльність, міжнародна співпраця, міжкультурна комунікація, мотивація, полікультурне середовище, якість освіти, конкурентоздатність закладів вищої освіти.

**Serhii RADOHUZ,***orcid.org/0000-0001-5412-7398**Candidate of Historical Sciences,**Head of the Methodological Department,**Associate Professor of the Ukrainian Studies, Culturology and History of Science department  
of National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"  
(Kharkiv, Ukraine) Serhii.Radohuz@khpi.edu.ua***Tetiana NETETSKA,***orcid.org/0000-0001-5298-0563**Associate Professor of the Cross-Cultural Communication and Foreign Languages Department  
of National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"  
(Kharkiv, Ukraine) tannett29@gmail.com*

## ACADEMIC MOBILITY AS A WAY OF THE COMPETITIVENESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS INCREASING

*The article analyzes academic mobility and international activities in a modern technical university and their impact on improving the competitiveness of higher education institutions in the Ukrainian and world rankings. The most significant conditions that can ensure the effective progress of the university against the background of globalization processes in higher education are identified. Particular attention is paid to potential barriers that may hinder the effective implementation of academic mobility.*

*The process of systematic and purposeful establishment of relations with academic communities of foreign countries is considered on the example of the activity of the National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute". Attention is paid to the importance of the university's participation in the world rankings QS World University Rankings, The Times Higher Educational Ranking, THE WUR, etc. Participation in these and other universally recognized university rankings is an important step in the effective implementation of academic mobility programs, as many countries use administrative levers to regulate student flows - recognizing only diplomas from universities participating in such rankings, often providing government scholarships or other preferences.*

*A separate issue covered on the pages of the publication is the improvement of language training of scientific and pedagogical workers. The expediency of increasing the number of teachers who are fluent in English and increasing the English-language programs of bachelor, master and doctor of philosophy is substantiated. These issues are interrelated, so intensifying the work of obtaining university certificates confirming knowledge of English at the level of B2 or higher, will contribute to the development of English-language programs on a quantitative and, most importantly, qualitative level. Improving the quality of foreign language proficiency by research and teaching staff can occur as a result of the implementation of exclusively internal programs, and through participation in various language programs of institutions such as the British Council, academic exchange programs.*

**Key words:** *academic mobility, international activity, international cooperation, cross-cultural communication, multicultural environment, education quality, higher education competitiveness.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні все частіше міжнародна академічна мобільність студентів стає невід'ємною частиною освітнього процесу. За деякими прогнозами, до 2025 р. кількість студентів, котрі будуть навчатись за кордоном, може досягти 8 мільйонів осіб (Altbach, 2016: 81–105). На це направлена, зокрема, політика Європейського Союзу та ключова ідея Болонського процесу, який був створений заради максимальної гармонізації академічних структур та програм і, як наслідок, – зростання учасників процесу міжнародної академічної мобільності. На сьогодні значна частка ЗВО приєдналась до цієї ініціативи та перейшла на систему, де міжнародна мобільність студентів є невід'ємним складником освітнього процесу. Україна – не виняток. Вітчизняні ЗВО щорічно приділяють усе більшу увагу міжнародному академічному обміну студентів. І не дивно, адже саме академічна мобільність є одним із ключових напрямів інтеграції українських закладів вищої освіти (ЗВО) до міжнародного освітнього простору.

Розуміючи вигоди, які несе в собі розвиток мобільності для зростання конкурентоспроможності ЗВО на міжнародній арені, з новими силами почалась підтримка розвитку академічної мобільності, вбачаючи в ній інструмент й одне із завдань Болонського процесу. Під ним розуміється процес формування єдиного європейського науково-освітнього простору. З іншого боку, глобальні процеси в системі вищої освіти не стоять на місці

й постійно оновлюються. Не дарма навіть Рада управління «Великою Хартією університетів» визнала, що з 1988 року, коли було її проголошено, в академічному середовищі відбулось достатньо змін та вказала на доцільність унесення змін до Великої Хартії, фінальний проєкт якої буде оприлюднено в березні 2020 року (Magna Charta, 2020). Підписання заплановане на 17–18 вересня 2020 року. Іншою ініціативою став ціннісно-орієнтований проєкт Living Values, головна мета якого – залучити всю університетську спільноту до досягнення місії університету. Пілотування останнього одночасно проходило в десяти університетах, розташованих у дев'яти країнах та принесло цікавий досвід щодо включення всіх стейкхолдерів у процес формування університетських цінностей (Living Values, 2019).

Аналіз досліджень. Питання академічної мобільності знайшли своє відображення у Великій хартії Університетів (Magna Charta Universitatum), Сорбонській та Болонській деклараціях (The Bologna Declaration; Wit Hans, 2000), Берлінському комюніке. Академічна мобільність стала відповіддю на внутрішню потребу особи реалізувати свій інтелектуальний потенціал. Не дарма все частіше спостерігається рух студентства в більш розвинені (в економічному плані) країни (Altbach, 2016: 105). Цьому процесу сприяють усе більш відкриті кордони. Урешті-решт академічна мобільність дозволяє студентству самостійно формувати свою освітню траєкторію.

Водночас процеси глобалізації сприяли тому, що якщо раніше в межах освітніх стандартів студенти могли обирати певні предмети чи курси, то тепер їхній вибір став значно ширшим і дозволяє обирати зокрема й навчальні заклади.

За словами В. Галичина, академічна мобільність стала одним із найбільш ефективних інструментів підвищення якості людського капіталу (Галичин, 2009: 377). Глобалізаційні процеси привели до стрімкого зростання обміну академічної спільноти між країнами. І хоча для країн, які розвиваються, це іноді несе певні негативні фактори, неможливо не погодитись, що такий броунівський рух сприяє розширенню і зміцненню міжнародного співробітництва у сфері науки і техніки. Окрім того, посилення конкуренції змушує «підтягнути» національні освітні системи. Зрештою, вже класичний вислів Льюїса Керрола про те, що «тут потрібно бігти з усіх ніг, щоб тільки залишатись на місці, а щоб кудись потрапити, треба бігти хоча б удвічі швидше!» в науково-освітній сфері особливо актуальний.

Водночас саме поняття академічної мобільності дослідники розцінюють по-різному. Так, наприклад, О. Мартиненко визначає академічну мобільність як можливість для студентів та науково-педагогічних працівників ЗВО переміщатись з одного ЗВО в інший із метою обміну досвідом та отримання можливостей, які з тих чи інших причин залишаються недоступними у стінах рідної Alma Mater (Мартиненко, 2008: 65–75). Інші автори під академічною мобільністю розуміють період навчання студента у країні, громадянином якої він не є (Бриньов, Чуянов, 2001: 31–32). Ключовими факторами цього підходу є обмеженість у часі та обов'язкове повернення студента в рідну країну після завершення навчання.

**Мета статті** – розглянути досвід розвитку академічної мобільності в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» (НТУ «ХПІ»). Дослідити фактори, які сприяли її піднесенню.

**Виклад основного матеріалу.** Академічна мобільність є одним із пріоритетних напрямів діяльності закладів вищої освіти. Однак серед завдань, котрі стоять перед нею, метою є не лише підвищення якості освіти, а й поліпшення взаєморозуміння між різними народами й культурами, виховання нового покоління, підготовленого до життя й роботи в міжнародному інформаційному співтоваристві. Значний внесок у міжкультурний діалог робить один із найбільших ЗВО України, яким є Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут».

Прийом іноземних громадян та розподіл їх за навчально-науковими інститутами й факультетами з метою надання освітніх послуг у НТУ «ХПІ» здійснює деканат факультету міжнародної освіти (ФМО). Значна частина вступників-іноземців проходять довузівську підготовку, яка має два складники – інтенсивна мовна підготовка та вивчення навчальних предметів, що мають ключове значення для подальшого навчання іноземців у ЗВО відповідного профілю. Такий довузівський «інтенсив» забезпечується кафедрами природничих та гуманітарних наук, котрі входять до складу ФМО.

Протягом п'яти років в університеті реалізовувалась комплексна програма зі збільшення контингенту іноземних студентів та покращення якості їх підготовки. Вона охоплювала: покращення позицій університету у світових рейтингах; збільшення кількості студентів основних факультетів та довузівської підготовки, які навчаються англійською мовою; покращення умов мешкання студентів у гуртожитках; освоєння нових сегментів світового ринку освітніх послуг та активізація роботи на традиційних.

Покращення позицій університету у світових рейтингах відіграє суттєву роль у збільшенні контингенту студентів, оскільки уряди низки країн запровадили адміністративні важелі для того, щоб стимулювати студентів навчатись в університетах, котрі входять до визнаних світових рейтингів. Так, наприклад, уряд Єгипту спрощує процедуру визнання дипломів, отриманих в іноземних університетах, котрі входять до 1000-ї найкращих QS World University Rankings. Уряд Туреччини сплачує стипендію студентам, які навчаються в іноземних університетах, що входять до топ 1000 QS World University Rankings. Уряд Туркменістану визнає дипломи студентів гуманітарних та економічних спеціальностей лише тих університетів, котрі входять до The Times Higher Educational Ranking.

Послідовна робота в цьому напрямі дозволила НТУ «ХПІ» увійти до трійки кращих українських ЗВО світового рейтингу QS World University Rankings 2020. Варто зауважити, що університету вдалось не лише потрапити до рейтингу, але й поліпшити свої показники. Наразі Університет займає 651–700 місце, що є найкращим показником серед технічних ЗВО України. За версією британського агентства The Times Higher Education, університет увійшов до щорічного світового рейтингу дослідницьких університетів The Times Higher Education World University Rankings 2020, ставши одним із двох технічних вузів України, які потрапили в цей престижний світовий рейтинг, зайнявши позицію 1001+. НТУ «ХПІ», будучи

учасником цього престижного рейтингу – THE WUR 2020 року, зайняв місце 801+ у двох категоріях: «фізичні науки» й «техніка й технології». Таким чином, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» став другим українським ЗВО в обох категоріях.

Для збільшення кількості студентів, які навчаються англійською мовою, та покращення якості їх підготовки протягом 5 років у НТУ «ХПІ» вживалися заходів, спрямованих на таке: збільшення кількості викладачів, котрі володіють англійською мовою на рівні B2; збільшення кількості спеціальностей, на яких підготовка проводиться виключно англійською мовою; поліпшення матеріально-технічної бази кафедр, що проводять підготовку іноземних студентів англійською мовою.

Протягом кількох останніх років методичний відділ університету організовує безкоштовні інтенсивні курси з англійської мови. Відбір учасників проходить на конкурсній (грантовій) основі. Завдяки такому підходу щорічно формується 4–5 груп серед найбільш активних та вмотивованих молодих викладачів, котрі навчаються за цими курсами. Іншою успішною ініціативою стало преміювання викладачів університету за отримання сертифікату, що підтверджує знання англійської мови на рівні B2. Окрім того, університет уклав низку угод із комерційними фірмами. Таким чином, працівники університету, які бажають покращити свою мовну підготовку, можуть навчатись за зниженими «корпоративними» цінами.

У 2017–2018 роках в університеті реалізовувалась програма Британської Ради з дистанційного вивчення англійської мови. У 2017 році англійську мову вивчали понад 100 викладачів університету. За угодою між НТУ «ХПІ» та Австрійської службою академічних обмінів, у 2017–2018 навчальному році в НТУ «ХПІ» працював австрійський викладач-носії німецької мови. Угода буде діяти протягом 5 років. У 2018 році НТУ «ХПІ» за підтримки Департаменту міжнародного співробітництва Харківської міської ради приєднався до європейської освітньої платформи Lingtwins (Англія), яка дозволяє студентам, викладачам та науковцям підвищувати рівень знань іноземних мов.

Шляхом інтенсифікації роботи з отримання викладачами університету сертифікатів, які підтверджують знання англійської мови на рівні B2, було забезпечено успішне проходження ліцензування для підготовки іноземних студентів на 30 спеціальностях.

Унаслідок описаних вище заходів в університеті на всіх факультетах та в навчально-наукових інститутах спостерігається тенденція до збіль-

шення кількості спеціальностей, на яких викладання здійснюється англійською мовою. Водночас загальна кількість спеціальностей збільшилась із 3 спеціальностей у 2015 році до 22 спеціальностей у 2019 році.

Також проводилось планомірне освоєння нових сегментів світового ринку освітніх послуг у Єгипті, Марокко, Алжирі та Туреччині. Активізація традиційних сегментів відбувалась в Азербайджані та Узбекистані.

У березні 2018 року делегація НТУ «ХПІ» відвідала Єгипет. У приміщенні Посольства України в Єгипті відбулась презентація університету. Результатом візиту стало створення в Єгипті профорієнтаційної мережі НТУ «ХПІ», до якої були залучені три фірми, котрі мають плідні зв'язки з директорами шкіл та державними установами.

У липні 2018 року помічник ректора НТУ «ХПІ» по роботі зі студентами із країн Близького Сходу Іссам Шахін відвідав Королівство Марокко. За підсумками зустрічі з ректором університету Ibn Zohr (UIZ) (м. Агадір) професором Омаром Халлі (Omar Halli) між НТУ «ХПІ» та UIZ був підписаний меморандум, який дозволив провадити академічний обмін між студентами й викладачами, спільні дослідження та конференції, програми культурного обміну. Також були зроблені кроки до налагодження співпраці між НТУ «ХПІ» й вищими навчальними закладами Алжиру та обговорені проблемні питання залучення абітурієнтів до вступу в НТУ «ХПІ». Результати цих зустрічей були відображені, зокрема, в ЗМІ (Рис. 1).

Основу для збільшення кількості студентів із Туреччини було закладено у травні 2019 році під час візиту проректора Геннадія Хрипунова до Стамбулу. Було проведено зустрічі із двома авторитетними турецькими фірмами BATI AKDENIZ та ATLAS PRIVATE EDUCATIONAL SERVICES, які протягом року співпрацювали з міжнародним факультетом у галузі залучення до навчання в НТУ «ХПІ» молоді з Туреччини. Про плідність такого співробітництва свідчить той факт, що вже того року 130 турецьких студентів, почали проходити довузівську підготовку та навчатися на інженерних спеціальностях Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Особливістю навчання турецьких студентів є їх прагнення здобувати освіту англійською мовою. Турецькі представники високо оцінили зусилля НТУ «ХПІ» зі збільшення кількості спеціальностей, на яких викладання здійснюється англійською мовою.

Делегація НТУ «ХПІ» також відвідала Бакинський державний університет (БДУ),

Азербайджанський технічний університет (АзТУ), Азербайджанський державний університет нафти і промисловості (АДУНП). За підсумками візиту досягнуто домовленості в науково-освітній сфері та підписано Меморандум про взаєморозуміння. Делегація НТУ «ХП» відвідала Міністерство освіти Азербайджанської Республіки й Посольство України в Азербайджані, де обговорювали питання навчання азербайджанських студентів у НТУ «ХП», а також пріоритетні напрями співпраці українських й азербайджанських університетів. Значну вагу було приділено вивченню законодавчої бази, яка регулює питання в цій сфері.

У травні 2019 року делегація НТУ «ХП» відвідала Узбекистан. У межах візиту відбулась

зустріч із керівництвом Ташкентського державного технічного університету імені Іслама Карімова, а також із представниками провідної фірми Inside-A, яка займається залученням узбецької молоді до навчання в харківському ЗВО. Під час цього візиту також відбулась зустріч із батьками узбецьких студентів, які вже навчаються в університеті.

Планомірна робота на ринку освітніх послуг привела до збільшення студентів, які вступили на основні факультети НТУ «ХП» з Азербайджану із 55 осіб у 2015 році до 80 осіб у 2019 році, з Єгипту із 4 осіб у 2015 році до 33 осіб у 2019 році, з Марокко з 1 особи у 2015 році до 39 осіб у 2019 році, з Туреччини із 2 осіб у 2015 році до



Рис. 1. Стаття у провідному алжирському арабському виданні «Аль-Шурук» під заголовком «Щороку 500 студентів з Алжиру їдуть навчатися в Україну». Номер від 06.04.2019 р.



Рис. 2. Випускники НТУ «ХП» з Марокко відвідали свою Альма-матер



60 осіб у 2019 році, з Узбекистану із 6 осіб у 2015 році до 65 осіб у 2019 році.

Загалом, за результатами 2018 року НТУ «ХПІ» посів перше місце серед технічних університетів України за кількістю вступників-іноземців. Отже, вдалось зупинити негативну тенденцію зниження загального контингенту студентів, яка була зумовлена початком бойових дій у 2014 році. Загальний контингент іноземних студентів довузівської підготовки та основних факультетів та інститутів у НТУ «ХПІ» у 2019 році становив 1 424 особи із 56 країн світу, що на 253 особи більше, ніж у 2018 році, та майже на 400 осіб більше, ніж у 2017 році.

Варто акцентувати увагу на діяльності освітнього центру «Німецького Технічного Факультету», який здійснює координацію співпраці між НТУ «ХПІ» та німецькими й австрійськими університетами-партнерами. Цей підрозділ організує безкоштовне вивчення німецької мови для студентів НТУ «ХПІ», допомагає студентам університету під час оформлення документів на навчання в університетах Німеччини й Австрії тощо. Завдяки його діяльності вдалось реалізувати Освітню програму «Німецькомовний інженер» (1–4 курс), організувати проведення лекцій із лекторами DAAD (Німеччина) та OeAD (Австрія), забезпечити роботу курсів німецької мови для іноземних студентів “Deutsch für Ausländer”, курси німецької мови для викладачів НТУ «ХПІ» та літні платні курси для студентів «Інтенсивна німецька».

Наразі Центром виконуються договори Erasmus+ KA107 (2017–2021) із FHWS (Німеччина) та договір між НТУ «ХПІ» та Магдебурзьким університетом ім. Отто-фон-Геріке (Німеччина). У 2019 році була проведена зустріч із представниками технічного університету TU Dresden для розробки програми міждисциплінарної літньої школи для студентів НТУ «ХПІ». Унаслідок цих заходів контингент слухачів освітнього центру збільшився із 28 осіб у 2017 році до 156 осіб у 2019.

Загалом, щодо програм обміну для українських студентів та викладачів, то навчання студентів

за чинними програмами академічної мобільності охоплює різні за змістом види діяльності: навчальна; дослідницька; збір дослідницького матеріалу; експериментальна; робота в зарубіжних лабораторіях; вивчення зарубіжного досвіду видатних учених світу.

Ефективна система фінансування – не менш важливий фактор розвитку академічної мобільності в ЗВО. Це завдання можна вирішити шляхом залученню коштів, для чого необхідно налагодити роботу з пошуку грантів, програм кредитування й субсидування мобільності.

Як висновок, потрібно зауважити такі підсумки роботи університету з міжнародного співробітництва: підписано низку Договорів із закордонними ЗВО та фірмами; 40 освітніх і науково-дослідних міжнародних проєктів; 13 програм подвійного диплому із ЗВО Німеччини, Франції, Австрії, Польщі, Чехії, Болгарії, Кореї та Китаю; 3 проєкти Еразмус+ KA2 (розвиток потенціалу вищої освіти); 25 програм академічної мобільності за програмою Еразмус+ KA1 (семестрове навчання у країнах Європи); діє Освітній центр «Німецький технічний факультет»; 461 людина виїхала за кордон (зокрема студенти, аспіранти, викладачі та науковці за різними напрямками); 145 студентів й аспірантів навчалися та проходили стажування за кордоном, 74 з них – протягом більше 3-х місяців; щороку організовуються літні практики для студентів в Угорщині, Болгарії, Німеччині.

**Висновки.** Тож, підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що академічна мобільність студентів у зв'язку з модернізацією української освіти стає поширеною формою організації навчального процесу. Окрім того, відкритість кордонів створює для вітчизняних ЗВО не лише нові виклики, але й можливості. Хоча загалом теза про рух студентства до розвинених країн певною мірою знаходить своє підтвердження на практиці. Так, випускники програм подвійних дипломів між НТУ «ХПІ» та ЗВО із країн ЄС все частіше продовжують свою кар'єру за межами України (чи принаймні намагаються це зробити). А це створює нові виклики, які Україні ще належить прийняти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Altbach Philip G. Global Perspectives on Higher Education. JHU Press, 2016 352 p.
2. MCU 2020. URL: <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu-2020>.
3. Living Values in Higher Education Institutions. URL: <http://www.magna-charta.org/activities-and-projects/living-values-project>.
4. Magna Charta Universitatum. URL: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/english>.
5. Wit Hans The Sorbonne and Bologna Declarations on European Higher Education H De Wit – International Higher Education, 2000. P. 8–9.
6. The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education. URL: [https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna\\_1999\\_Bologna-Declaration.pdf](https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_1999_Bologna-Declaration.pdf).

7. Realising the European Higher Education Area. *Communique of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin*. –19 September 2003. URL: <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/BerlinCommunique1.pdf>.
8. Галичин В. Академическая мобильность в условиях интернационализации образования. Минск : Университетская книга, 2009. 460 с.
9. Мартыненко О., Жукова Н. Управление академической мобильностью в вузах. *Университетское управление: практика и анализ*. 2008. № 1. С. 65–75.
10. Бринев Н., Чуянов Р. Академическая мобильность студентов как фактор развития образования. *Пути развития высшего образования*. Омск : ОГПУ, 2001. С. 31–34.

## REFERENCES

1. Altbach Philip G. Global Perspectives on Higher Education. JHU Press, 2016 352 p.
2. MCU 2020. URL: <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu-2020>.
3. Living Values in Higher Education Institutions. URL: <http://www.magna-charta.org/activities-and-projects/living-values-project>.
4. Magna Charta Universitatum. URL: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/english>.
5. Wit Hans The Sorbonne and Bologna Declarations on European Higher Education H De Wit – International Higher Education, 2000. P. 8–9.
6. The Bologna Declaration of 19 June 1999 : Joint declaration of the European Ministers of Education. URL: [https://www.eurashe.eu/library/bologna\\_1999\\_bologna-declaration-pdf/](https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/).
7. Realising the European Higher Education Area. *Communique of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin*. 19 September 2003. URL: <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/BerlinCommunique1.pdf>.
8. Halychyn V. Akademicheskaya mobylnost v uslovyakh ynternatsyonalizatsyy obrazovaniya. *Academic mobility in the context of education internationalization*. M. : Unyversytetskaia knyha, 2009. 460 p. [In Russian].
9. Martynenko O., Zhukova N. Upravlenye akademicheskoi mobylnostiu v vuzakh. *Universities Academic Mobility Management. University Management : Practice and Analysis*. 2008. № 1. P. 65–75. [In Russian].
10. Brynev N., Chuiyanov R. Akademicheskaya mobylnost studentov kak faktor razvytyia obrazovaniya [Academic mobility of students as a factor of the education development]. *Ways of higher education development*. Omsk, 2001. P. 31–34. [In Russian].



**Русіко РАПАВА,**

*orcid.org/0000-0001-6256-0896*

викладач кафедри англійської мови

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна,  
аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди  
(Харків, Україна) *rusiko.rapava@gmail.com*

## ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ З ОГЛЯДУ НА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

*У статті охарактеризовано надзвичайно важливу ланку в системі освіти України – післядипломній педагогічній освіті, який передбачає організоване й систематичне навчання саме дипломованих фахівців для подолання розриву між здобутою ними у вищих навчальних закладах професійною підготовкою, набутим практичним досвідом і новими вимогами, зумовленими змінами, котрі відбуваються в науці й суспільстві. Вхідження України до світового освітянського простору робить актуальним збагачення власного досвіду післядипломної педагогічної освіти досягненнями сучасної зарубіжної педагогічної теорії і практики. У статті визначено і охарактеризовано сучасні прогресивні міжнародні педагогічні ідеї (неперервність освіти, компетентнісний та рефлексивний підходи, андрагогізація, гуманізація та демократизація освіти), які ведуть до формування спільних тенденцій розвитку національних систем післядипломної педагогічної освіти в багатьох розвинених країнах Європи та в Україні.*

*Унаслідок проведення дослідження було обґрунтовано, що модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя детермінується процесами глобалізації та інформатизації суспільства і сприяє оновленню методології наукового пізнання суперечностей, проблем педагогічної науки, постановки й рішення завдань підготовки педагога-професіонала.*

*У статті висвітлено пріоритетність післядипломної педагогічної освіти та шляхи її організації та модернізації. Розглянуто нову функціональну модель післядипломної педагогічної освіти в Україні та тенденції розвитку післядипломної освіти України з огляду на європейський досвід. Наводиться порівняння систем післядипломної педагогічної освіти України з іншими країнами Європи.*

**Ключові слова:** *система післядипломної педагогічної освіти, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, закономірності, принципи, професійна компетентність педагогів, модернізація, порівняння.*

**Rusiko RAPAVA,**

*orcid.org/0000-0001-6256-0896*

Teacher of the Department of English Language  
of V. N. Karazin Kharkiv National University,

Graduate Student of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy  
of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University  
(Kharkiv, Ukraine) *rusiko.rapava@gmail.com*

## TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE TAKING INTO CONSIDERATION THE EUROPEAN EXPERIENCE

*The article focuses on an extremely important link in the educational system of Ukraine – postgraduate pedagogical education, which provides for the organized and systematic training of precisely qualified specialists to bridge the gap between the professional training they received in higher educational institutions, acquired practical experience and new requirements caused by changes in science and society. The entry of Ukraine into the global educational space makes it relevant to enrich its own experience of postgraduate teacher education with the achievements of modern foreign pedagogical theory and practice.*

*The article identifies and characterizes modern progressive international pedagogical ideas (continuity of education, competency-based and reflective approaches, andragogization, humanization and democratization of education), which lead to the formation of general trends in the development of national systems of postgraduate teacher education in many developed countries in Europe and Ukraine.*

*The study justified that the modernization of professional and ideological-methodological training of teachers is determined by the processes of globalization and the information society and promotes the renewal of the methodology of scientific knowledge contradictions, problems of pedagogical science, formulating and solving problems of training a professional teacher.*

*Therefore, the article highlights the priority of postgraduate teacher education and the ways of its organization and modernization. The new functional model of postgraduate pedagogical education in Ukraine and tendencies of development of postgraduate education of Ukraine are considered, taking into account the European experience. The comparison of postgraduate pedagogical education systems of Ukraine with other European countries.*

**Key words:** *system of postgraduate pedagogical education, professional development of pedagogical workers, regularities, principles, teachers' professional competence, modernization, comparison.*

**Постановка проблеми.** Інтеграція України в міжнародний освітній простір і сучасні тенденції розвитку освіти приводять до стрімких змін ролі та функції педагогічного персоналу, вимог до професійної компетентності вчителя, які постійно зростають. У цій ситуації помітно активізувався пошук інноваційних моделей професійної й післядипломної педагогічної освіти, подальший розвиток якої значною мірою залежить не тільки від критичного осмислення і врахування накопиченого вітчизняного досвіду, але й від дослідження прогресивних ідей та практичних здобутків світового досвіду, котрий має вивчатись та оцінюватись із метою добору найефективніших доробок для впровадження в національну систему підвищення кваліфікації вчителів. Сучасна система післядипломної освіти педагогічних кадрів має ґрунтуватись на концепції неперервної освіти, яка прийнята за стратегічну в цивілізованих країнах світу.

Процес демократизації та гуманізації освіти відбувається через відмову від раніше домінуючої системи навчання й виховання та наближається до нової трансформаційної парадигми – особистісно орієнтованого типу освіти.

**Аналіз досліджень.** На доцільності дослідження міжнародного досвіду в галузі освіти наголошується у працях українських педагогів-науковців Л. Ваховського, О. Локшиної, О. Огієнко, Л. Пуховської, О. Сухомлинської та інших. Вітчизняні та зарубіжні дослідники-компаративісти Н.Боревська, Б. Вульфсон, Т. Кошманова, О. Проценко, Л. Пуховська, С. Синенко, А. Кромплей, L. Heimerer, K. Lohrer тощо визначають, що можливість використання прогресивного педагогічного досвіду інших країн та окреслення шляхів міжнародного співробітництва в освітній галузі вимагає пошуку кола спільних інтересів і стратегічних цілей та подібних тенденцій розвитку сучасних освітніх систем.

**Мета статті** – здійснити аналіз сучасних прогресивних педагогічних концепцій та положень, які впливають на реформування національних систем післядипломної педагогічної освіти України та ведуть до формування спільних тенденцій розвитку цих систем.

**Виклад основного матеріалу.** Модернізуючи систему післядипломної педагогічної освіти, корисно ознайомитись із досвідом розвитку

та вдосконалення подібної педагогічної галузі в сусідніх державах, адже європейські країни завжди прискіпливо ставились до проблем освіти, намагаючись рухатись пліч-о-пліч із науково-технічним прогресом.

Важливу роль у пропаганді прогресивних педагогічних ідей, напрямів та форм їх реалізації відіграють Міжнародні організації – ЮНЕСКО, Міжнародна організація праці, Організація міжнародного співробітництва й розвитку, Європейська асоціація педагогічної освіти та інші. Питання щодо підготовки та професійної діяльності вчителів відображено в таких документах міжнародних організацій, прийнятих на початку XXI ст.: ОЕСР/ЮНЕСКО «Учителі для шкіл майбутнього: аналіз всесвітніх показників у галузі освіти 2001 р.» (Teachers for Tomorrow's Schools: analysis of the World Education Indicators. 2001 Edition); Доповідь Світового банку «Навчання впродовж життя в умовах нової економіки» (Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries); Доповідь ОЕСР «Залучення, розвиток і збереження ефективних вчителів» (Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers), підготовлену за результатами міжнародного дослідження, яке проведено у 2002–2004 рр. тощо.

У цих документах здійснено огляд стратегічних підходів і компенсаційних заходів, котрі приймаються урядами різних країн із метою залучення кваліфікованих учителів та утримання їх на викладацькій роботі. Особливу увагу приділено аспектам, пов'язаним зі становищем учителів та умовами їхньої праці; порівнюються вимоги до нинішнього й майбутнього поколінь учителів із погляду їхньої компетентності; зауважено зміну ролі вчителя в освітньому процесі під час переходу до сучасного інформаційного суспільства; подано рекомендації щодо створення умов для підвищення професійного рівня й соціального статусу шкільних учителів тощо.

Необхідно зазначити, що, незважаючи на рекомендаційний характер міжнародних документів, вони мають значний вплив на освітню політику, педагогічний світогляд і розробку основних нормативно-правових актів, які мають значення для розвитку систем ППО (післядипломна педагогічна освіта) в багатьох країнах світу, зокрема і в Україні.

В умовах розвитку інтернаціоналізації сфери освіти ці рекомендації є загальними соціально-педагогічними орієнтирами, котрі сприяють поширенню прогресивних педагогічних ідей та спільних тенденцій розвитку післядипломної педагогічної освіти.

Сьогодні Україна й багато європейських країн є активними учасниками реалізації однієї з таких ідей, розроблених ЮНЕСКО, – ідеї «навчання протягом життя». Положення про перехід від концепції «освіта на все життя» до концепції «освіта впродовж життя» стало одним з основних постулатів сучасної парадигми післядипломної освіти вчителів у багатьох країнах. Незважаючи на те, що втілення концепції неперервної освіти в наших країнах має свою національну специфіку, її реалізація зводиться до створення всіх необхідних умов для того, щоб людина отримала необхідну їй, суспільству й державі освіту у зручних для неї й бажаних для суспільства часі та формі, а також методами, адекватними для досягнення поставленої мети, у відповідні терміни навчання (Десятов, 2002: 13).

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє встановити, що головна ідея концепції неперервності ППО в Україні – це цільова, змістовна і структурно-організаційна скоординованість усіх ступенів процесу здобуття й поповнення професійних знань, а також особистісного розвитку протягом усієї трудової діяльності вчителя.

Національна доктрина розвитку освіти й Концепція національного виховання орієнтують післядипломну освіту на створення оптимальних умов для повноцінного фізичного, інтелектуального й духовного розвитку як учителів, так і молоді, котра здобуває освіту. Основні зусилля інститутів післядипломної педагогічної освіти традиційно рекомендується концентрувати на таких головних напрямках (URL: <http://databases.unesco.org/thesru/help.html>):

- підвищення фахової майстерності вчителів і керівників освітніх закладів;
- розширення інтелектуальної обізнаності учасників навчально-виховного процесу;
- оновлення й суттєве доповнення раніше отриманих знань психолого-педагогічного циклу;
- вивчення і впровадження нових технологій і методик організації педагогічної взаємодії;
- проведення науково-педагогічних досліджень, узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду;
- реалізація у школах проєктивної, особистісно-зорієнтованої педагогіки, в якій учень є головним пріоритетом і цінністю;

– значну увагу сучасна психолого-педагогічна наука приділяє й питанню, яке умовно можна означити як «причини, наслідки і шляхи усунення конфліктів у сучасній школі».

Зміни, котрі відбуваються сьогодні в Україні, висувають також нові вимоги до змісту та організації післядипломної педагогічної освіти в Україні. За В.Олійником, це подолання формалізму й інертності в оволодінні педагогічними працівниками новітніми професійними знаннями, вміннями та навичками, неперервне вдосконалення професійних компетентностей; зміна підходів до фінансування різних форм післядипломної освіти педагогічних і науково-педагогічних працівників; посилення конкуренції в системі післядипломної педагогічної освіти (Десятов, 2002: 11).

Питання якісної підготовки вчителя іноземної мови завжди було важливою справою в більшості розвинених країн, тому що процес їх розвитку є невіддільним від іншомовної освіти, оскільки особистість та її вміння адаптуватись до потреб ринкової економіки, зокрема спілкуватися різними мовами, стають рушійним мотиваційним чинником суспільства.

Керуючись принципом відкритості досягнень вітчизняної і світової науки, культури й освітньої практики, вважаємо за доцільне проаналізувати європейський досвід проблеми якісної підготовки вчителів (Бігич, 2004: 246).

Системи організації професійного розвитку педагога у країнах Європейського Союзу характеризується багатовимірністю та гнучкістю. Із огляду на виникнення нових запитів до вчителя з боку школи та суспільства (навчання учнів зі спеціальними потребами, викладання в умовах інформатизації навчального процесу; завдання формування ключових компетентностей в учнів; викладання в умовах багатокультурності тощо) поряд із традиційними формами професійного розвитку педагогів (курси підвищення кваліфікації вчителів, участь у масових заходах, наставництво, самоосвіта) активно застосовуються нові – ознайомчі візити до партнерів (шкіл, університетів, компаній, неурядових організацій); участь у вчительських мережах, які орієнтовано на професійний розвиток; проведення дослідження для професійного розвитку (European Commission, 2015: 134).

Міжнародний досвід свідчить про те, що особлива увага у професійному розвитку педагогічного працівника приділяється моделі освіти, яка базується на системному зв'язку дисциплін; професійній педагогічній компетентності; упровадженню ІКТ (інформаційно-комунікаційні

технології) в навчальний процес; підготовці вчителя до діяльності в полікультурному середовищі та середовищі національної меншини; інтеграції теорії та практики, а також послідовності навчальних планів; переходу від педагогічної освіти до професійної діяльності.

Далі поговоримо про досвід підвищення кваліфікації педагогічного працівника в системі міжнародної післядипломної освіти на прикладі розвинених європейських країн.

Німецький досвід організації післядипломної педагогічної освіти формувався в умовах децентралізованого управління системою освіти. У кожній із 16 земель-суб'єктів федерації організація післядипломної освіти педагогів й управління здійснюється на земельному (центральному), регіональному та місцевому рівнях, а також на базі школи (Heimerer L., 2000: 84).

Як показує аналіз правових документів (законів, декретів, наказів, постанов тощо), післядипломна педагогічна освіта вчителів у Німеччині містить два основних напрями: підвищення кваліфікації й додаткову підготовку. Коло завдань першого напрямку пов'язано із професійним удосконаленням учителя відповідно до його базової спеціальності (учитель-предметник). Завдання другого напрямку в документах земель пов'язано з наданням учителеві нової педагогічної спеціальності або вдосконаленням його професійної кваліфікації для переходу на вищу посаду (Синенко, 2002: 12).

Підвищення кваліфікації в Німеччині – добровільна справа кожного педагога, який має можливість отримати додаткову спеціальність, навчаючись на підготовчих курсах, організованих земельними міністерствами культури та освіти або ж в університетах. Під час вибору предмета, котрий додатково вивчається, враховуються як побажання слухача, так і потреби закладу освіти. Після завершення підготовки вчитель складає додатковий іспит і в разі успішного його складання отримує допуск до викладання дисципліни за фахом в усіх типах шкіл. Ці заходи сьогодні користуються в Німеччині великим попитом. Адже фахівець, компетентний у різних сферах науки, має кращі шанси реалізувати свої здібності та прагнення на ринку праці, покращити свій матеріальний добробут (Синенко, 2002: 14).

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у Франції забезпечується різноманітними установами післядипломної освіти, університетськими інститутами й регіональними центрами освіти. Система післядипломної освіти Франції покликана допомогти вчителям відновити їх про-

фесійні знання і водночас переорієнтувати їх відповідно до реальних проблем школи й суспільства.

Пріоритетними напрямками реформування системи неперервної освіти Франції є: значне покращення освіти вчителів, навчання через дослідницьку роботу, масове запровадження в освітній процес інновацій, створення нових навчально-науково-дослідних установ вищого рівня (Asunta, 2006:12).

Особливістю системи підвищення кваліфікації Франції є особиста зорієнтованість професійного розвитку вчителя. Традиційними як для України, так і для Франції є проблеми особистої мотивації вчителя, відсутність у школах заміни вчителя, який мав би пройти перекваліфікацію, брак бюджету (Вакуленко, 1995: 45).

Особливістю змісту курсів підвищення кваліфікації у Франції є гармонійне поєднання циклу загальноосвітніх, спеціально-предметних і теоретичних дисциплін психолого-педагогічного компонента та використання набутих знань на практиці у шкільному середовищі. Учителям пропонують широкий вибір курсів із педагогіки, психології та методики (Лащихіна, 2009: 13). Під час навчання на цих курсах використовуються методи демонстрації педагогічних відеофільмів, моделювання, мікрорекламання, «міні-курси», рольові ігри, презентації проєктів, телекомунікаційні та інформаційні технології тощо.

У Фінляндії підвищення кваліфікації педагогічних працівників організовується безпосередньо закладами освіти, Національною радою з питань освіти «The National Board of Education», Національним центром професійного розвитку в галузі освіти «The National Centre for Professional Development in Education», відділами освіти вчителів та іншими факультетами закладів вищої освіти за кредитною системою навчання. Підвищення кваліфікації відбувається в різних формах, зокрема використовують адресне, каскадне, спільне (кооперативне) навчання та навчання на власних прикладах (URL, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>).

Кожен учитель має привілей щодо відвідування. Зазвичай це 2–3 дні підвищення кваліфікації щомісяця, які є частиною педагогічного навантаження. Причому, якщо вчитель не хоче відвідати курси підвищення кваліфікації, керівник закладу освіти має праві зняти частину заробітної плати з нього за ці дні. Така система певним чином стимулює професійний розвиток учителів, їх прагнення до підвищення кваліфікації (Asunta, 2006:142).

Щороку вчителі відвідують школи іншого типу і впродовж тижня спостерігають за організацією

освітнього процесу або вивчають певні аспекти (наприклад, приховане лідерство, спостереження за викладанням, підтримка учнів з особливими потребами, учнів із національних меншин). Під час такого навчання вчителі ведуть щоденники, записують нові ідеї, які після повернення доповідають на зустрічі педагогів школи. Відвідування інших шкіл є не обов'язковим. Воно забезпечується тільки завдяки взаємним домовленостям між адміністраціями навчальних закладів. Упродовж цього періоду будь-які дослідження вчителів проводяться за їх власний коштом. У країні також упроваджується модель професійного розвитку вчителів, котра передбачає тісний взаємозв'язок між закладами післядипломної та загальної середньої освіти. Основна концепція цієї моделі полягає в тому, що шкільні вчителі на основі власного щоденного професійного досвіду «тренують» викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти. Зі свого боку, викладачі закладів післядипломної педагогічної освіти розповідають учителям про останні дослідження в напрямі різноманітних аспектів вивчення та методології освіти на основі власного досвіду. Крім цього, передбачаються спільні щорічні семінари та педагогічні дні (Asunta, 2006: 142–143).

На основі здійсненого аналізу розглянутого європейського досвіду можна зазначити основні тенденції забезпечення професійного розвитку педагогічного працівника:

- розбудова національних систем післядипломної педагогічної освіти;
- рівність інтересів усіх учасників, партнерів у сфері післядипломної педагогічної освіти, центральних органів управління освітою, регіональних органів управління освітою та органів освіти на місцевому рівні, шкільної адміністрації, вчителів;
- участь учителів в інноваційній діяльності;
- участь учителів у дистанційному навчанні з метою вдосконалення професійної компетентності на міжнародному, національному та індивідуальному рівнях;
- недержавне фінансування;
- самоменеджмент/лідерство.

Але є низка проблем, пов'язаних із професійним педагогічним розвитком, із якими зустрічається міжнародна європейська освіта: занадто багато уваги приділяється новітнім технологіям на шкоду іншим важливим напрямам, котрі дозволяють поліпшити навчання; викладачі займаються переважно самоосвітою або покладаються на досвід інших викладачів щодо професійного розвитку; лише 30% учителів спираються на попередню університетську підготовку під час про-

ведення своїх занять; учителі вважають, що вони недостатньо (або занадто якісно) підготовлені до використання новітніх технологій у своїх класах і для планування занять.

**Висновки.** Проблеми якісного розвитку післядипломної педагогічної освіти є актуальними як для України, так і для зарубіжних країн, тому що педагогічна освіта постійно актуалізується у зв'язку з розвитком тенденцій у суспільстві. Їх модернізація й удосконалення вимагають вивчення досвіду інших країн, упровадження позитивних напрацювань у практику професійної підготовки та сертифікації учителів в Україні.

Неперервний професійний розвиток учителів у ЄС є важливим складником розбудови освіти й навчання. Політика Європейського Союзу в галузі вчительства є цілісною, неперервною, такою, яка синхронізується з політиками в інших секторах освіти та економіки. Виклики сучасності зумовлюють необхідність пошуку нових підходів до організації підвищення кваліфікації вчителів. Системи професійного розвитку вчителів у державах-членах є відкритими до інновацій, що робить сам сектор стійким та таким, який динамічно розвивається з метою адекватної відповіді на запити суспільства.

Подальше розширення та модернізація будуть вагомішими, якщо зарубіжний досвід буде адаптований до умов, менталітету та соціального устрою українського суспільства. Зміни повинні відбуватися за умови збереження, критичного аналізу й розвитку вітчизняних надбань у цій сфері.

Здійснюючи проектування саморозвитку вчителя, варто пам'ятати про неповторність, унікальність, індивідуальні характеристики кожної особистості, ціннісні орієнтації, кругозір тощо. Сучасний учитель України – це фахівець, який утілює в життя концепцію неперервної освіти та забезпечує реалізацію інноваційних педагогічних технологій, котрі розвиваються до вимог сучасного суспільства. Для цього необхідно розробити діагностичну модель професійного розвитку вчителя, на основі якої він міг би визначати рівень своїх професійних навичок та особисті потреби розвитку та навчання за змішаною або дистанційною формою навчання.

Можливими перспективними шляхами використання європейського досвіду післядипломної освіти педагогів в Україні нами визначено такі: збереження та адекватне представлення вітчизняного досвіду післядипломної педагогічної освіти в європейському та світовому освітньому просторі; розбудова якісного правового поля післядипломної педагогічної освіти; підняття

престижу професії вчителя; запровадження науково обґрунтованої та справедливої системи матеріального стимулювання, котра передбачає тісний зв'язок атестації педагога з підвищенням його кваліфікації; встановлення належних надбавок до заробітної плати на основі атестації та підвищення рівня кваліфікації; формування нового механізму фінансування системи післядипломної педагогічної освіти, створення та функціонування спеціальних фондів для підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі неперервної педагогічної освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2004. 278 с.
2. Вакуленко Т. Становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ, 1995. 186 с.
3. Десятов Т. Неперервна освіта: концептуальні погляди і шляхи розвитку. *Післядипломна освіта в Україні*. 2002. № 2. С. 11–13
4. Лашихіна В. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 20 с.
5. Олійник В. Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 1. С. 56–66.
6. Синенко С. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 21 с.
7. Asunta T. Developments in Teacher Education in Finland. In-service Education and Training. 137–146
8. European Commission/EACEA/Eurydice. The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2015. 134 p.
9. Heimerer L., Lohrer K. Diezen trale und regionale Lehrerfortbildung. *Die berufsbildende Schule*. 000. № 48(12). P. 644–658.
10. International comparisons in postgraduate education: quality, access and employment outcomes., Report to HEFCE by Gillian Clarke and Ingrid Lunt, University of Oxford. The UK : Higher Education Funding Council for England, 2014. P. 55.
11. Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States. OECD Publishing. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.
12. UNESCO Thesaurus. [Electronic Resource]: <http://databases.unesco.org/thesru/help.html>

## REFERENCES

1. Bihych O. Metodychna osvita maibutnoho vchytelia inozemnoi movy pochatkovoї shkoly [Methodical education of the future teacher of a foreign language in primary school] Ukraine: monograph. K. : publishing center KNLU, 2004. 278 p. [in Ukrainian]
2. Vakulenko T. Stanovlennia i rozvytok systemy pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv Nimechchyny [Formation and development of system increase teacher qualifications in Germany] Ukraine : dis. ... Ph. D. ped. Sciences : 13.00.01 / Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Inst. of Pedagogy and Psychology prof. education. K., 1995. 186 p. [in Ukrainian]
3. Desiatov T. M. Neperervna osvita: kontseptualni pohliady i shliakhy rozvytku. [Continuous education: conceptual views and ways of development ]. *Ukraine/ Postgraduate education in Ukraine*. 2002. № 2. P. 11–13 [in Ukrainian]
4. Lashchykhina V. Rozvytok systemy pidhotovky pedahohichnykh kadriv u Frantsii (druga polovyna XX – pochatok XXI stolittia): [ Development of the system of teacher training in France] (second half of XX – beginning of XXI century) : Ukraine/ Synopsis dis. for science. degree of Cand. ped. Sciences : 13.00.01. - K., 2009. 20 p. [in Ukrainian]
5. Oliinyk V. Tendentsii rozvytku pisljadiplomnoi pedahohichnoi osvity v umovakh transformatsii suspilstva / [Tendencies of development of postgraduate pedagogical education in the conditions of society transformation]. *Ukraine. Theory and practice of social systems management*. 2013. № 1. P. 56–66. [in Ukrainian]
6. Synenko S. Rozvytok pisljadiplomnoi pedahohichnoi osvity v krainakh Zakhidnoi Yevropy (Anhliia, Frantsiia, Nimechchyna): [Development of postgraduate pedagogical education in the countries of Western Europe] (England, France, Germany) : Synopsis. dis. for science. degree of Cand. ped. Sciences : 13.00.04. K., 2002. 21 p. [in Ukrainian]

**Ольга РИБАК,**

*orcid.org/0000-0002-3712-4539*

*вчитель початкових класів,*

*аспірантка кафедри початкової та дошкільної освіти*

*Львівського національного університету імені Івана Франка*

*(Львів, Україна) olya.ribak.26@gmail.com*

## **РАНКОВА ЗУСТРІЧ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ**

*У статті розглядаються актуальні питання розвитку комунікативної компетентності молодшого школяра шляхом проведення ранкових зустрічей як педагогічної технології, яка була запроваджена в умовах Нової української школи: як реалізація сприятливих умов для невимушеного спілкування, надання можливостей для самостійної творчої діяльності учнів; як орієнтування в конкретних соціально-побутових ситуаціях.*

*У статті наведено аналіз робіт сучасних науковців, педагогів, які присвячені аспектам дослідження ранкової зустрічі як педагогічної технології сучасних педагогічних технологій, зокрема ранкової зустрічі, що почала запроваджуватися в процесі впровадження Нової української школи. Констатується, що проблеми сучасних педагогічних технологій досліджували Дж. Керрол, Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскареллі та ін. Плідними є здобутки у цьому напрямі російських дослідників, зокрема П. Гальперіна, Н. Талізінної, Ю. Бабанського, П. Ердієва, В. Беспалько, М. Кларіна. Вітчизняну теорію і практику щодо здійснення технологічних підходів опрацьовували С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Нісімчук, О. Пехота, С. Сисоєва. Про ранкові зустрічі як складник освітнього процесу писали: Г. Соценко, О. Стребна, М. Смалюх, І. Марченко, І. Шевченко.*

*Розкрито зміст понять «комунікативна компетентність», «мовленнева діяльність», «ранкова зустріч», «технологія». Охарактеризовано основні компоненти ранкової зустрічі, зокрема: вітання, обмін інформацією, групове заняття, щоденні новини.*

*Показано місце вчителя та учнівського колективу під час проведення ранкової зустрічі, що сприяє заряду позитивними емоціями та почуттям доброзичливості. Наголошено на низці компетентностей, які розвиваються в учня, зокрема загальнокультурна, комунікативна, інформаційна та соціально-трудова. Перераховано основні складники ранкової зустрічі, які створюють позитивний настрій у класі.*

**Ключові слова:** *ранкова зустріч, комунікативна компетентність, мовленнева діяльність, Нова українська школа, педагогічна технологія, технологія.*

**Olga RYBAK,**

*orcid.org/0000-0002-3712-4539*

*Elementary School Teacher,*

*Graduate Student of the Department of Primary and Preschool Education*

*of Ivan Franko National University of Lviv*

*(Lviv, Ukraine) olya.ribak.26@gmail.com*

## **MORNING MEETING AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE STUDENT**

*The article deals with topical issues of development of communicative competence of the junior schoolchildren through holding morning meetings as a pedagogical technology, which was introduced in the conditions of the New Ukrainian School: as realization of favorable conditions for easy communication, providing opportunities for independent creative activity of students; as orientation in specific social and household situations.*

*The article analyzes the works of modern scholars and educators who are devoted to the aspects of the study of morning meeting as a pedagogical technology of modern pedagogical technologies, in particular the morning meeting, which began to be introduced in the process of introduction of the New Ukrainian School. Domestic theory and practice of implementing technological approaches were elaborated by S. Goncharenko, I. Ziazun, A. Nismchuk, O. Pehoty, S. Siseova. It is stated that the problems of modern pedagogical technologies were investigated by J. Carroll, B. Bloom, D. Bruner, G. Geis, V. Koscarelli and others. The achievements in this area of Russian researchers, including P. Halperin, N. Talizina, Y. Babanskiy, P. Erdiev, V. Bepalko, M. Clarin, are fruitful. The morning meetings as a component of the educational process were written by G. Sotsenko, O. Strebna, M. Smaliukh, I. Marchenko, I. Shevchenko.*

*The contents of the concepts “communicative competence”, “speech activity”, “morning meeting”, “technology” are revealed. The basic components of a morning meeting are described, in particular: greetings, information exchange, group lessons, daily news.*

*The place of the teacher and the student team during the morning meeting is shown, which promotes the development of the charge with positive emotions and feelings of kindness. A number of competencies that are developed in the student are emphasized, in particular, cultural, communicative, informational and social-labor. Listed are the main components of a morning meeting that create a positive mood in the classroom.*

**Key words:** morning meeting, communicative competence, speech activity, New Ukrainian School, pedagogical technology, technology.

**Постановка проблеми.** Сучасний стан розвитку українського суспільства характеризують значні зміни в соціально-економічній сфері. Процеси глобалізації, демократизації, становлення ринкових відносин зумовлюють сутнісне оновлення змісту та структури діяльності всіх соціальних інституцій, у тому числі закладів освіти. Орієнтація на гуманістичні цінності, інтеграція у світову культуру віддзеркалюють основні тенденції суспільного розвитку, що знайшло своє відображення в Конституції та законах України. Потребу модернізації галузі у зв'язку з визнанням її провідним чинником соціального прогресу обґрунтовано в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Законі України «Про освіту», Державному стандарті початкової освіти, Концепції «Нова українська школа» (Водолазька, 2019: 73–74).

Нова українська школа – це школа швидкого та гнучкого реагування на стрімкі, динамічні, а інколи непередбачувані зміни в суспільстві. Сучасна школа має допомогти дитині адаптуватися та щасливо жити в нестабільному суспільстві, навчити самостійно вирішувати життєві завдання.

Розбудова національної системи освіти в Україні, її докорінне реформування спрямовані на вирішення цих проблем, зумовлюють необхідність відтворення та розвитку інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки й культури на світовий рівень. Тому надзвичайно гостро постає таке важливе і невідкладне завдання, як виховання нового покоління, здатного критично мислити, працювати в команді, творити й щасливо жити. Сформувати ці вміння можливо під час однієї зі складових частин освітнього процесу в початковій школі – ранкової зустрічі.

Формування освітнього середовища початкової школи бере початок із побудови зв'язків та відношень між окремими суб'єктами освітнього процесу, освітніми практиками. Учителю створює умовне поле можливостей (наприклад, можливість дитини задовольнити її потреби в дослідництві, спілкуванні тощо), щоб глибше та краще зрозуміти учня, забезпечити умови для виявлення його індивідуальності. Взаємодіючи з учителем, молодший школяр включається в систему

навчальної діяльності, опановує окремі способи навчальних дій, у нього розвиваються пізнавальні інтереси, формується соціальна активність. Взаємодія з ровесниками навчає на практиці використовувати норми поведінки з іншими людьми, пристосовувати ці норми поведінки і правила до конкретних ситуацій (Водолазька, 2019: 73–74).

**Аналіз досліджень.** Усвідомлення педагогом координаційних, гуманітарних засад професійної освіти – одна з головних умов вибору і реалізації тієї чи іншої технології. Найвідомішими авторами сучасних педагогічних технологій є Дж. Керрол, Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскареллі та ін. Плідними є здобутки у цьому напрямі російських дослідників, зокрема П. Гальперіна, Н. Талізінної, Ю. Бабанського, П. Ердієва, В. Беспалько, М. Кларіна. Вітчизняна теорія і практика здійснення технологічних підходів до навчання міститься в працях С. Гончаренка, І. Зязюна, А. Нісімчука, О. Пехоти, С. Сисоевої та ін. (Васянович, 2010). Ранковій зустрічі як складнику освітнього процесу в початковій ланці освіти чимало уваги приділяли: Г. Соценко, О. Стребна, М. Смалюх, І. Марченко, І. Шевченко. І. Марченко та І. Шевченко звертали увагу у своїх дослідженнях на створення спільноти класу, єдності, радості участі в іграх під час проведення ранкової зустрічі (Марченко, Шевченко, 2019: 3–7). Н. Смалюх рекомендує застосовувати індивідуальні картки під час проведення ранкової зустрічі, де учень має дати мімікою, жестами відповідь на запитання, а оточуючі мають здогадатися про що йдеться (Смалюх, 2018: 7). Г. Соценко та О. Стребна виділяють основні правила класу, які допомагають налагодити ефективну роботу під час проведення ранкової зустрічі (Стребна, Соценко, 2018).

Особливо актуально та гостро нині постає проблема впровадження педагогічних технологій у новому освітньому просторі. А саме такою технологією є ранкова зустріч, яка дає вчителю змогу навчити учнів доброму ставленню одне до одного, взаємної поваги, доброзичливості, сформувати цілісний колектив. Діти розуміють, що вони є часткою більшої спільноти. Завдяки цій технології закладається гарний настрій на весь день. Використання ранкових зустрічей дає можливість учням розв'язати проблемні завдання шля-



хом спілкування між собою, створюючи дружнє коло учнів класу, розвиваючи навички комунікації та налаштовуючи тісну співпрацю між собою на весь день.

**Мета статті** – теоретично викласти технологію проведення ранкової зустрічі як педагогічної технології формування комунікативної компетентності та обґрунтувати її доцільність у роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «педагогічна технологія» впродовж останніх десятиліть дедалі більше входить у понятійний апарат педагогічної науки. Сучасний педагог в умовах реформування нового освітнього середовища все частіше вдається до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності.

Термін «технологія» означає систему дій над чимось. Технологія – це знання, наука про майстерність. Сучасний словник іншомовних слів визначає поняття «технологія» як сукупність методів, обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми сировини, матеріалу або напівфабрикатів у процесі виробництва. «Техне» від дидактичного означає один крок до технології навчання, яка є галуззю педагогічного знання і служить посередником між теорією і практикою навчання (Васянович, 2010). Якщо теорія навчання – онтологічне знання, тобто знання-опис, то технологія навчання – знання нормативне, знання-припис. Тому до її складу входять знання про норми управління, про конкретні способи організації навчального процесу, про встановлення послідовності процедур для забезпечення операцій й приведення їх у відповідність до умов його реалізації. У цьому контексті розуміння педагогічної технології є суто науковим проектуванням і точним відтворенням педагогічних дій, які гарантують успіх.

Однією з педагогічних технологій, яку використовує вчитель початкової освіти, є технологія креативного навчання. Креативна освіта передбачає творчість учнів у навчанні завдяки особистому їх залученню до активного дослідження. Саме його результати можуть бути відкриттям для учнів тих знань, які для нього особисто є новими.

Вивчення нового матеріалу. Піклування один про одного, відчуття безпеки необхідні для того, аби ділитися важливими ідеями та досвідом, готовність допомогти друзям – це саме ті якості, що віддзеркалюють сутність ранкової зустрічі. Саме школа за нового освітнього середовища має працювати на засадах «педагогіки партнерства», в основі якої лежить тісна співпраця між учнями, батьками та вчителями. Учні мають бути

об'єднані спільними цілями та ідеями. В основі цього лежать основні принципи: повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, довіра у відносинах, діалог-взаємодія-взаємоповага, лідерство та соціальне партнерство двох сторін на рівних зв'язках (Скиба, 2019: 20).

Концепція Нової української школи наголошує на наскрізних уміннях, необхідних для формування успішної особистості, зокрема «розв'язання проблеми, вміння критично й творчо мислити, вміння співпрацювати, ефективно спілкуватися, досліджувати, експериментувати, організовувати свою діяльність, рефлексувати, робити вибір, ухвалювати рішення» (Нова українська школа, 2016). Сформувати ці вміння можливо під час однієї із складових частин освітнього процесу в початковій школі – ранкової зустрічі.

Комунікативна компетентність – необхідна умова життєтворчості кожного учня. Учителю початкових класів важливо створити оптимальні умови для формування мовленнєвої компетентності на уроках української мови, зокрема забезпечення сприятливих умов для невимушеного спілкування, застосування діалогічних та дискусійних форм навчання, надання можливостей для самостійної творчої діяльності учнів, використання інтерактивних вправ для мовленнєвого розвитку. Під комунікативною компетенцією А. Богуш розуміє «комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування» (Богуш, 1993).

Мовленнєва діяльність – це спосіб реалізації суспільно-комунікативних потреб людини в процесі спілкування. Користуючись мовою як способом пізнання і комунікації, дитина слухає, говорить, читає, пише (Сидяка, 2012: 56).

Тому для сучасних учнів необхідною умовою розвитку є комунікативна компетентність, яка підвищує рівень діалогічних умінь та навичок, розвиває зв'язне мовлення та словниковий запас школяра.

Школярів необхідно вчити орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, влучно добирати мовні засоби виразності для опанування власної думки. Саме для вирішення такої ситуації з початком впровадження Нової української школи з'явилася технологія «ранкова зустріч», яка налаштовує учня початкової школи на комунікативну компетентність та плавно переходить у середню та старшу школу.

До переліку навчальних предметів Нової української школи введено інтегрований курс

«Я досліджую світ». У розкладі уроків цей предмет слід ставити першим, оскільки однією складовою частиною його елементів є ранкові зустрічі, які займають 15–25 хв. уроку і спрямовані на створення позитивної атмосфери в учнівському колективі на весь навчальний день у школі (Марченко, Шевченко, 2019: 3).

Ранкова зустріч – це зустріч всієї групи з учителем на початку дня. Сидячи в колі один проти одного, діти вдумливо і поважно вітаються з друзями та відвідувачами, після чого впродовж короткого часу по черзі діляться власним досвідом з товаришами, які з повагою слухають і ставлять запитання, роблять зауваження. Після цього вся група бере участь у короткій, енергійній груповій вправі насамперед для того, аби закріпити певну академічну навичку, пережити відчуття єдності неконкурентної команди. Ранкова зустріч закінчується щоденними новинами, які зазвичай готує вчитель, щоб акцентувати увагу на навчальних заняттях цього дня (Стребна та Соценко, 2018: 5).

Ранкова зустріч – це запланований, структурований збір, який посідає важливе місце в повсякденному розкладі діяльності групи, де панує атмосфера турботи й відповідальності. Вчителі вважають важливою ранкову зустріч у житті своїх учнів і присвячують 20–25 хвилин на початку для створення сприятливої атмосфери в групі на весь день перебування дітей у школі.

Науковці О. Стребна та Г. Соценко виділяють чотири компоненти ранкової зустрічі. Охарактеризуємо кожен компонент, обґрунтовуючи його значення, із прикладом застосування.

Перший компонент – *вітання*. Усі учні класу вітаються і починають розуміти, що вони є важливими членами групи. Діти стають у коло разом із вчителем. Всі звертаються один до одного, щоб створити атмосферу дружби та причетності. Вітання створює спокійний і розважливий настрій для такого елемента зустрічі, як обмін інформацією.

Другий складник – *обмін інформацією*. Діти висловлюють свої думки, обмінюються ідеями та пропонують важливі для них теми для обговорення. Учні класу мають змогу дізнатися щось один про одного. Обмін інформацією допомагає учасникам напрацювати навички впевненого говоріння і уважного, вдумливого слухання. Кожна дитина може ставити запитання чи коментувати, а той, хто говорить, – реагувати, звертатись безпосередньо до своїх ровесників (Шкільний ранок, 2012: 66).

Практика обміну інформацією – це найважливіший компонент ранкової зустрічі. Під час обміну інформацією учні висловлюють свої ідеї, діляться набутим досвідом, почуттями, а також обміню-

ються важливими думками. Однокласники ставлять запитання або коментують почуте. Особа, яка ділиться своїми думками, відповідає на запитання. Таким чином учні багато дізнаються про інших і надають іншим можливість пізнати себе.

Обмін інформацією виховує в учнів навички вільного висловлювання перед ровесниками та батьками. Учні потребують практики, аби почуватися спокійно й компетентно, висловлюючи свої ідеї у класі.

Третій компонент – *групове заняття* – розпочинається після спокійного періоду обмірковування інформації. У групі створюється відчуття єдності, радості в ході спільного виконання пісень, участі в іграх, коротких і швидких змаганнях. Позбавлені елементів суперництва ігри і заняття, кооперативні за суттю, враховують індивідуальний рівень розвитку в учасників певної навички. Такі групові заняття здебільшого пов'язані з навчальною програмою чи темою, яка в цей час виявляється у групі (Стребна, Соценко, 2018: 5).

Мета групових занять полягає в об'єднанні групи. Кожен член групи приєднується до спільних розваг – співає, грає в ігри, бере участь у різних приємних змаганнях. Серед цих занять мають бути ігри, які не передбачають суперництва, а також завдання кооперативного характеру, де цінують і беруть до уваги індивідуальний рівень навичок та інтереси (Нова українська школа, 2017: 8). Ці заняття вимагають від учнів використання навичок критичного мислення і сприяють самовираженню. Під час роботи з дорослішими учнями заняття можуть бути більш структуровані та містити завдання, пов'язані з навчальною програмою. Інтелектуальні ігри та заняття спрямовані на розвиток естетичних та моральних почуттів. Їх можна використовувати і як вступ до класної роботи, так і для обговорень.

Компонент групових занять у ранковій зустрічі сприяє розвитку демократичних цінностей у спільноті, доводячи важливість співпраці, залучення й участі у спільній діяльності. Спільні ігри та заняття ґрунтуються на використанні сильних сторін кожного на користь усієї групи. Групові заняття заохочують розвиток виразного мовлення. Вони дають змогу забезпечити соціальний, академічний і фізичний розвиток дітей, а також створюють для них можливість вчитися на помилках, виявляти наполегливість у сприятливому середовищі.

*Щоденні новини* – завершальний елемент ранкової зустрічі. Це оголошення організаційної інформації, яка щодня вивішується на відповідному стенді чи дошці. Письмове чи кероване



Фото фрагментів проведення ранкових зустрічей у початковій школі

вчителем оголошення налаштовує на тему, що має вивчатися цього дня, а також дає можливість обміркувати події та навчання попередніх днів. Щоденні новини допомагають дітям відпрацювати навчальні навички, які сприяють розвитку математичних та мовленнєвих здібностей. Новини мають передбачати різноманітні завдання (заповнення календаря, перегляд розкладу, виконання робіт, створення графіка погоди), що активізують початок індивідуальної роботи або діяльність у центрах активності (Стребна та Соценко, 2018: 6).

Такі заняття дають змогу дітям опанувати різноманітні соціальні та навчальні навички, об'єднуючи соціальне, емоційне та інтелектуальне навчання кожного члена групи. Повторення позитивного досвіду сприяє розвитку, емпатії та відчуття приналежності. Повторення таких демократичних взаємодій і звичних занять дає надзвичайні результати як у класній спільноті, так і поза її межами. За проведення ранкової зустрічі та моделювання демократичної поведінки у класі відповідають учителі.

Під час ранкової зустрічі в учнів створюється позитивний настрій. Повсякденні вправи,

що практикують під час проведення ранкової зустрічі, допомагають учням зблизитися зі своїми однокласниками, навчитися співпрацювати, утримуватися від критики інших, поважати інших. Таким чином школяр може оволодіти навичками загальнокультурної компетентності.

Позитивний настрій у класі створюється завдяки атмосфері довіри; відчуттю приналежності до спільноти; участі в ухваленні рішень; доброти та заохоченню з боку однолітків; вільному від критики ставленню вчителя; очікуванню конкретних результатів; справедливості та неупередженості.

**Висновки.** Отже, ранкові зустрічі налаштовують учнів на доброзичливу атмосферу і заряджають дітей на весь день позитивними емоціями, формується товариське ставлення до всіх оточуючих. Таким чином особистість легко знаходить комфортні шляхи реалізації в соціумі. Такі зустрічі допомагають учневі розвинути низку ключових компетентностей, зокрема: загальнокультурну, інформаційну, комунікативну та соціально-трудову. Діти вчаться розуміти, що вони є частиною більшої спільноти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. Методика навчання української мови в дошкільних закладах : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 1993. 327 с.
2. Висянович Г. Психологія і педагогіка. Сучасні інноваційні педагогічні технології. Вибрані праці: в 5 т. Т. 4. Львів, 2010. Т. 4. С. 392–396.
3. Водозька Т. В. Вчителі як творці освітнього середовища Нової української школи. *Управління школою*. 2019. № 1–3. С. 73–74.

4. Крок за кроком до успіху. Ранкові зустрічі у 1–2 класах / упорядник О. В. Стребна, Г. О. Соценко. Харків : Вид. група «Основа», 2018. 77 (3) с. Б-ка журн. «Початкове навчання та виховання», вип. 3 (171).
5. Марченко І. Г, Шевченко І. М. Створення спільноти класу через застосування ігор під час організації та проведення ранкових зустрічей. *Початкове навчання та виховання*. 2019. № 16–18. С. 3–7.
6. Нова українська школа. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи. *Початкове навчання та виховання*. 2017. № 28–29. С. 12–25.
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>.
8. Нова українська школа. Ранкова зустріч: що це і навіщо? *Початкове навчання та виховання*. 2017. № 28–29. С. 6–11.
9. Сидяка Н. М. Діалогічне мовлення як складник комунікативної компетентності молодшого школяра. *Рідна школа*. 2012. № 3. С. 56–63.
10. Смалюх М. На допомогу вчителю Нової української школи. *Початкова освіта*. 2018. № 17(833). С. 7–21.
11. Скиба М. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. *Початкова освіта*. 2019. № 2. С. 20–23.
12. Шкільний ранок. Що таке ранкова зустріч? *Рідна школа*. 2012. № 3. С. 66–67.

## REFERENCES

1. Bogush A. Metodyka navchannya ukrayins'koyi movy v doskil'nykh zakladakh [Methods of teaching the Ukrainian language in preschool institutions: Navchal'nyj posibnik]. Kyiv: High School, 1993. 327 p. [in Ukrainian].
2. Vasianovich G. Psychology and pedagogy. Suchasni innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi [Modern innovative pedagogical technologies. [Pedahohika i psykholohiya]. Selected Works: In Volume 5. Volume 4. Lviv, 2010. Pp. 392–396 [in Ukrainian].
3. Vdolzaka T.V. Vchyteli yak tvortsi osvityno seredovyscha Novoyi ukrayins'koyi shkoly [Teachers as creators of the educational environment of the New Ukrainian School]. *Upravlinnya shkoloyu*. 2019. No. 1–3, pp. 73–74 [in Ukrainian].
4. Krok za krokom do uspihku. Rankovi zustrichi u 1–2 klasakh [Step by step to success. Morning meetings in grades 1–2 by]. Uporyadnyk O. V. Strebna, G. O. Sotsenko. Kharkiv : View. Basics Group, 2018. 77 (3) p. In journal “Pochatkove navchannya ta vykhovannya”, vup. 3 (171) [in Ukrainian].
5. Marchenko I. G., Shevchenko I. M. Stvorennya spil'noty klasu cherez zastosuvannya ihor pid chas orhanizatsiyi ta provedennya rankovykh zustrichey [Creating a community of the classroom through the use of games when organizing and holding morning meetings]. *Pochatkove navchannya ta vykhovannya*. 2019. No. 16–18, pp. 3–7 [in Ukrainian].
6. New Ukrainian School. Intehrovane navchannya: tematychnyy i diyal'nisnyy pidkhody [Integrated learning: thematic and action based approaches]. *Pochatkove navchannya ta vykhovannya*. 2017. No. 28–29, pp. 12–25 [in Ukrainian].
7. New Ukrainian School. Kontseptual'ni zasady reformuvannya seredn'oyi shkoly [High School Reform Conceptual Concepts]. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf> [in Ukrainian].
8. New Ukrainian School. Rankova zustrich: shcho tse i navishcho? [Morning meeting: what is it and why?]. *Pochatkove navchannya ta vykhovannya*. 2017. No. 28–29, pp. 6–11 [in Ukrainian].
9. Sidyaka N. M. Dialohichne movlennya yak skladova komunikatyvnoyi kompetentnosti molodshoho shkolyara [Dialogical speech as a component of the communicative competence of the younger student]. *Ridna shkola*. 2012. No. 3, pp. 56–63 [in Ukrainian].
10. Smalyukh M. Na dopomohu vchytelyu Novoyi ukrayins'koyi shkoly [To help the teacher of the New Ukrainian School]. *Pochatkova osvita*. 2018. No. 17(833), pp. 7–21 [in Ukrainian].
11. Skiba M. Krashche razom. Shcho take pedahohika partnerstva i navishcho vona v NUSH? [Better Together. What is partnership pedagogy and why is it at NUSH?]. *Pochatkova osvita*. 2019. No 2, pp. 20–23 [in Ukrainian].
12. School morning. Shcho take rankova zustrich? [What is a morning meeting?]. *Ridna shkola*. 2012. No. 3, pp. 66–67 [in Ukrainian].

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209583>

**Тетяна РІДЕЛЬ,**

*orcid.org/0000-0002-6980-7975*

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
старший викладач кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного університету  
(Суми, Україна) tridel@ukr.net*

**Тетяна КИРИЧЕНКО,**

*orcid.org/0000-0002-9160-2124*

*кандидат економічних наук,  
старший викладач кафедри іноземних мов  
Сумського національного аграрного університету  
(Суми, Україна) kyrychenko.tania@gmail.com*

## ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

*У статті розглядається вплив євроінтеграційних процесів на систему вищої освіти у разі імплементації основних принципів Болонського процесу. Євроінтеграційні процеси висувають низку викликів до сучасної системи освіти, що вже зазнала значних змін, але все ще потребує модернізації, яка має бути проведена з урахуванням можливих труднощів і враховуючи перспективи цього прогресивного процесу, узгоджуючи та поєднуючи національні складники вищої освіти з вимогами Болонської декларації для створення єдиної зони європейської вищої освіти. Визначення чітких орієнтирів щодо процесу приєднання до європейського освітнього простору та поступове оновлення освітньої діяльності в контексті виконання європейських умов – все це являє собою передумову для підготовки спеціаліста європейського стандарту. Система вищої освіти України має відповідати певним вимогам для підготовки вмотивованого та конкурентоздатного спеціаліста, що матиме змогу представити себе на європейському ринку праці. Аналіз здобутків України в реформуванні системи вищої освіти та приведення її до відповідних стандартів, виявлення гальмівних механізмів, переосмислення принципів та пріоритетів на шляху до інтеграції до європейського освітнього простору є актуальними та розглядаються в статті.*

*Болонський процес став основним важелем усіх модернізацій у європейських інституціях вищої освіти. В основних положеннях зазначається, що процес добровільний та ґрунтується він на цінностях європейської культури та освіти, водночас враховуючи національні особливості. Україна не могла стояти осторонь та не брати участь у процесах євроінтеграції, позаяк є частиною європейського простору, а геополітичні процеси впливають на розвиток та становлення всіх сфер діяльності держави. Україна сама обрала свій шлях і приєдналася до Болонського процесу та впевнено продовжує запроваджувати зміни, адже освітнє суспільство зацікавлене та має намір діяти в усіх напрямках Болонського процесу.*

**Ключові слова:** євроінтеграція, глобалізація, вища освіта, розвиток, модернізація.

**Tetiana RIDEL,**

*orcid.org/0000-0002-6980-7975*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages  
of Sumy National Agrarian University  
(Sumy, Ukraine) tridel@ukr.net*

**Tetiana KYRYCHENKO,**

*orcid.org/0000-0002-9160-2124*

*Candidate of Economic Sciences,  
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages  
of Sumy National Agrarian University  
(Sumy, Ukraine) kyrychenko.tania@gmail.com*

## EUROINTEGRATION PROCESSES OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE: ACHIEVEMENTS AND PERSPECTIVES

*The article considers the impact of European integration processes on the system of higher education in the implementation of the basic principles of the Bologna process. European integration processes pose a number of challenges to the modern system of education, which has already undergone significant changes but still needs to be modernize. It should carried out considering the possible difficulties and the prospects of this progressive process, harmonizing and combining national components of higher education with the demands of Bologna declaration and creation of a joint zone*

*of European higher education. Defining clear guidelines for the process of joining the European educational space and the gradual renewal of educational activities in the context of the implementation of European conditions is a prerequisite for training a specialist of European standard. Ukraine's higher education system must meet certain requirements for the training of a motivated and competitive specialist who will be able to present himself in the European labor market. Analysis of Ukraine's achievements in reforming the higher education system and bringing it to the appropriate standards, identifying the barriers, reevaluation of principles and priorities on the way to integration into the European educational space are relevant and discussed in the article.*

*The Bologna Process has become the main mode of all changes in European higher education institutions. The main provisions state, that the process is voluntary and is based on the values of European culture and education, while taking into account national peculiarities. Ukraine could not stand aside and not participate in the processes of European integration. The country it is part of the European space and the geopolitical processes affect the development and formation of all spheres of state activity. Ukraine has chosen its own path and joined the Bologna Process and confidently continues to implement changes, the educational society intends and is interested in all directions defined by of the Bologna Process.*

**Key words:** *eurointegration, globalization, higher education, development, modernization.*

**Постановка проблеми.** Упродовж останніх років усе більш помітною є тенденція наближення України до європейських стандартів. Євроінтеграційні процеси у сучасному світі є неминучими та впливають на кожну зі сфер суспільного життя – напрям розвитку країни спричиняє зміни як у економічній та соціальній, так і у освітній сфері. Водночас належний рівень економічного розвитку та соціальний добробут не є можливим без наявності конкурентоздатних та висококваліфікованих кадрів. Визначення чітких орієнтирів на приєднання до європейського освітнього простору та поступове оновлення освітньої діяльності в контексті виконання європейських умов – все це являє собою передумову для підготовки спеціаліста європейського стандарту. Аналіз здобутків України в реформуванні системи вищої освіти та приведення її до відповідних стандартів, виявлення гальмівних механізмів, переосмислення принципів та пріоритетів на шляху до інтеграції до європейського освітнього простору є актуальними.

**Аналіз досліджень.** Значна увага приділяється питанню інтеграції освіти та науки до європейського освітнього простору, про що свідчить аналіз наявних досліджень, публікацій, нормативних документів. Теоретичними засадами цього дослідження є: 1. Сорбонська декларація (Sorbonne Joint declaration, 1998), яка визначає шляхи створення загальної системи координат у межах європейського простору вищої освіти, де має підтримуватися мобільність як студентів, так і викладачів. Під час конференції було зауважено, що важливо, щоб люди не забували, що Європа – це не тільки Євро, банки та економіка, вона також має бути «Європою знань». 2. Болонська декларація (The Bologna Declaration, 1999), що підписана 19 червня 1999 року, яка є фактично планом дій з визначеною метою створення загальноєвропейського простору вищої освіти. 3. «Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020» (Про Стратегію

сталого розвитку «Україна – 2020», 2015), яка визначає вектори руху з упровадження в Україні європейських стандартів та вихід країни на провідні позиції у світі.

М. Згуровський, В. Байденко, К. Корсак у своїх працях досліджують загальні проблеми модернізації освіти. М. Згуровський (Згуровський, 2006) відзначає нерівномірність, суперечливість та складність Болонського процесу. Як приєднання до цього процесу, так і неприєднання мають свої переваги та ризики. Втім, з урахуванням усіх «за» і «проти» для країн, які прагнуть до економічного і суспільного розвитку і, зрештою, вступу до Європейського Союзу (ЄС), альтернативи Болонському процесу немає. На всіх етапах Болонського процесу проголошено, що він є добровільним, полісуб'єктним, гнучким, відкритим, поступовим, багатовекторним і ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури, що не нівелює національні особливості освітніх систем різних країн Європи. Поділяє таку думку і К. Корсак (Корсак, 2005), зазначаючи, що найбільш позитивним аспектом Болонського процесу може стати освітнє зближення і згуртування держав Європейського Союзу й інших країн, які приєднуються до нього. Йдеться насамперед про створення принципово нової атмосфери відкритості і співпраці всіх європейських країн у сфері вищої освіти. Реальна інтеграція Європи не можлива без певного рівня інтеграції освіти й об'єднання можливостей науково-викладацького персоналу вищих шкіл усіх країн континенту.

**Мета статті** – висвітлення реального стану запровадження європейських стандартів у системі вищої освіти, окреслення проблем інтеграції на сучасному етапі та їх впливу на діяльність, розвиток вищих навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Інтеграція (від лат. *integrum* – ціле та лат. *integratio* – відновлення) – це поєднання, взаємопроникнення, об'єднання будь-яких елементів або частин в

одне ціле, процес взаємозближення та утворення взаємозв'язків. Європейська інтеграція є процесом політичної, юридичної, економічної, соціальної та культурної інтеграції європейських держав. Це складний і суперечливий соціально-економічний процес налагодження тісного співробітництва у певній сфері, у нашому випадку ми маємо на увазі сферу вищої освіти. Система освіти являє собою складне явище, яке є визначальним фактором соціально-економічного розвитку суспільства. Базуючись на факторах історичного розвитку, наявності національних традицій, культури, країни можуть формувати свою систему освіти. Основне завдання інтеграційних процесів, впровадження Болонської системи освіти, реформування освіти загалом та приведення її до європейських стандартів, об'єднання національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, стандартами, критеріями – зробити цей процес поступовим та безболісним.

Для того щоб мати змогу надати характеристику стану запровадження змін у системі вищої освіти, варто звернутися до питання визначення основних принципів реформування Європейського простору вищої освіти. Ними є: впровадження двох циклів вищої освіти (отримання ступеня бакалавра та магістра); запровадження Європейської кредитно-трансферної накопичувальної системи; забезпечення та контроль якості освіти (за допомогою незалежних акредитаційних установ, оцінка яких буде полягати в аналізі рівня знань, умінь та навичок випускників); розширення можливостей мобільності студентів, викладачів (для отримання європейського досвіду); забезпечення працевлаштування випускників (спрощення професійного визнання кваліфікацій, видача уніфікованого зразка додатка до диплома про освіту, який рекомендовано ЮНЕСКО); забезпечення привабливості європейської системи освіти (залучення більшої кількості студентів в Європу з інших країн). Ці принципи були визначені Болонською декларацією (The Bologna Declaration, 1999). Пізніше низка принципів були додані, а саме: освіта впродовж життя, європейський простір вищої освіти (це простір для спільного формування ландшафту вищої освіти; простір сприяє посиленню співпраці між європейськими системами вищої освіти); імплементація трициклової системи освіти (сумісна із загальною рамкою кваліфікацій ЄПВО та ступенями першого і другого циклів, заснованими на ЄКТС); запровадження принципу «студентоцентрованого» навчання; впровадження рамок кваліфікацій; інтернаціоналізація вищої освіти.

Питання здобутків, перспектив та проблем запровадження принципів болонської освітньої системи є таким, що постійно перебуває у площині обговорення країн-учасників Болонського процесу. В українській системі освіти принципи Болонського процесу розпочали процес імплементації ще в 2005 році, з моменту підписання відповідної декларації. Ознайомившись з офіційними документами щодо засад Болонського процесу, варто зазначити, що відсутній поділ між внутрішньою та зовнішньою трансформацією, а процес є цілісним по своїй суті і має основне значення освіти як суспільного блага.

Спробуємо охарактеризувати декілька окремих здобутків системи вищої в призмі євроінтеграційних процесів. Одним з основних інструментів Болонського процесу було запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП), яка являє собою базис Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС/ECTS). ЄКТС – це система акумулювання та перерахування кредитів, а кредитно-модульна система організації навчального процесу – це принцип організації навчального процесу, базою якого є поєднання модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). Проблеми у трактуванні основних понять призвели до критики болонської системи. Змінилася система оцінок. На жаль, до цього часу залишилась вимога виставлення оцінок у трьох шкалах: шкалі ЄКТС, державній та 100-бальній.

На вебсайті Болонського процесу (Bologna process) представлено визначення терміна «забезпечення якості» у системі вищої освіти як: усі стратегії, поточні процеси та дії спрямовані на те, щоб установи, програми та кваліфікація відповідали визначеним стандартам освіти, стипендії та інфраструктури. Забезпечення якості освіти в рамках Болонського процесу (Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG)) реалізоване шляхом встановлення національних рамок кваліфікацій, що відповідають загальній кваліфікаційній системі для триступеневого рівня освіти, шляхом розвитку національних незалежних агентств з акредитації, що відповідають спільним стандартам та через процес зовнішнього та внутрішнього оцінювання у вищих навчальних закладах. Національні рамки кваліфікацій покликані описати результати навчання для кожної кваліфікації та можливість переходити від однієї до іншої в межах системи. У Законі про освіту (Закон України про освіту, 2017) чітко визначені складники внутрішньої та зовнішньої систем забезпечення якості освіти.



Варто відзначити ті, впровадження яких активно відбувається в закладах вищої освіти: розробка стратегій та процедур забезпечення якості освіти; забезпечення академічної доброчесності; введення в дію нових правил та процедур оцінювання науково-педагогічної діяльності науково-педагогічних та педагогічних працівників; правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти.

Здійснення підготовки висококваліфікованого фахівця передбачає надання йому академічної та трудової мобільності, надання можливостей навчання за кордоном або ж проходження зарубіжних стажувань. Для формування спільного освітнього простору важливою умовою є академічна мобільність як студентів, так і викладацького складу. Академічна мобільність надає шанс особі для професійної самореалізації. Концептуальними щодо академічної мобільності є положення Болонської декларації про те, що студенти Європи мають потребу і право на навчання для здобуття ступенів, що визнаються в Європі, а не тільки в країнах (регіоні), де їх здобуто, а також те, що головною відповідальністю навчальних закладів та установ європейської вищої школи є гарантування надання однаково високого рівня кваліфікації своїм студентам (С. Здіорук, І. Богачевська, 2014). Водночас є дві проблеми: проблема витоку

кваліфікованих фахівців і неможливість реалізації планів щодо навчання за кордоном через брак коштів в умовах економічної кризи. Нині відсутня офіційна статистика щодо кількості студентів, які навчаються за кордоном, чисельності тих, хто повертається після навчання або ж залишається працювати там.

**Висновки.** У статті ми розглянули лише декілька з основних принципів реформування Європейського простору вищої освіти, їх реалії та проблеми, позивні та негативні риси. Процес запровадження болонської системи освіти є складним і довготривалим та потребує злагоджених зусиль як з боку держави, так і всіх учасників освітнього процесу. Стратегія реформування вищої освіти передбачає запровадження змін у закладах вищої освіти, а саме перетворення їх на центри незалежної думки. Тільки справедлива конкуренція між інституціями сприятиме зростанню якості вищої освіти. Подолання викликів, удосконалення та створення привабливої та конкурентоспроможної системи вищої освіти, інтегрованої до Європейського простору вищої освіти; можливість вибирати, абсорбувати, імплементувати найкраще – досвід, цінності, програми навчання, новітні технології, при цьому зберігати і розвивати своє, національне – це основне завдання реформування вищої освіти у сучасних умовах.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Sorbonne Joint declaration. 1998. URL: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998\\_Sorbonne/61/2/1998\\_Sorbonne\\_Declaration\\_English\\_552612.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf).
2. Згуровський М. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України. НТУУ КПІ, 2006. 544 с. ISBN 978-966-622-199-3.
3. The Bologna Declaration. 1999. URL: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/02/8/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_English\\_553028.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf).
4. «Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020». 2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>
5. Згуровський М Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі. 2006. URL: <https://kpi.ua/bologna>.
6. Корсак К. Міфи про Болонський процес. 2005. URL: [https://dt.ua/EDUCATION/mifi\\_pro\\_bolonskiy\\_protse.html](https://dt.ua/EDUCATION/mifi_pro_bolonskiy_protse.html).
7. Інтеграція. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Інтеграція>.
8. Європейська інтеграція. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Європейська\\_інтеграція](https://uk.wikipedia.org/wiki/Європейська_інтеграція).
9. Bologna Process. URL: <https://eua.eu/issues/10:bologna-process.html>.
10. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). URL: [https://www.znu.edu.ua/pidrozdily/viddil\\_monitoryngu/standarti\\_rekomendats\\_yi\\_schodo\\_zabezpechennya\\_yakost\\_v\\_vropejs\\_komu\\_prostor\\_vischoyi\\_osv\\_ti\\_ESG.pdf](https://www.znu.edu.ua/pidrozdily/viddil_monitoryngu/standarti_rekomendats_yi_schodo_zabezpechennya_yakost_v_vropejs_komu_prostor_vischoyi_osv_ti_ESG.pdf).
11. Закон про освіту. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
12. Здіорук С., Богачевська І. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий науково-освітній простір. *Аналітична записка*. 2014. URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/akademichna-mobilnist-yak-faktor-integracii-ukraini-u-svitoviy>.

#### REFERENCES

1. Sorbonne Joint declaration [Sorbonne Joint declaration]. 1998. Retrieved from: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998\\_Sorbonne/61/2/1998\\_Sorbonne\\_Declaration\\_English\\_552612.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf) [in English].
2. Zgurovskiy M. Bolonskiy proces: glavni pryncypy ta shlyahy strukturnogo reformuvannya vyshhoi osvity Ukrainy. [The Bologna Process: the main principles and ways of structural reformation of higher education in Ukraine]. NTUU KPI 2006. 544 p. ISBN 978-966-622-199-3 [in Ukrainian].



3. The Bologna Declaration [The Bologna Declaration]. 1999. Retrieved from: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/02/8/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_English\\_553028.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf) [in English].
4. “Pro Strategiyu stalogo rozvtku “Ukrayina – 2020” [About the strategy of the sustainable development “Ukraine – 2020”]. 2015. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015> [in Ukrainian].
5. Zgurovskiy M. Bolonskyj proces – strukturna reforma vyshhoyi osvity na yevropejskomu prostori [Bologna process – the structural reform of higher education within the European countries]. 2006. Retrieved from: <https://kpi.ua/bologna> [in Ukrainian].
6. Korsak K. Mify pro Bolonskyj proces [Myths about the Bologna processes]. 2005. Retrieved from: [https://dt.ua/EDUCATION/mifi\\_pro\\_bolonskiy\\_protse.html](https://dt.ua/EDUCATION/mifi_pro_bolonskiy_protse.html) [in Ukrainian].
7. Integraciya [Integration]. Retrieved from: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Інтеграція> [in Ukrainian].
8. Yevropejska integraciya [European integration]. Retrieved from: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Європейська\\_інтеграція](https://uk.wikipedia.org/wiki/Європейська_інтеграція) [in Ukrainian].
9. Bologna Process [Bologna process]. Retrieved from: <https://eua.eu/issues/10:bologna-process.html> [in English].
10. Standarty i rekomendaciyi shhodo zabezpechennya yakosti v Yevropejskomu prostori vyshhoyi osvity (ESG) [Standards and recommendations as for the quality assurance in European sphere of higher education (ESG)]. Retrieved from: [https://www.znu.edu.ua/pidrozdzily/viddil\\_monitoryngu/standarti\\_rekomendats\\_yi\\_schodo\\_zabezpechennya\\_yakost\\_v\\_vropejs\\_komu\\_prostor\\_vischoyi\\_osv\\_ti\\_ESG\\_.pdf](https://www.znu.edu.ua/pidrozdzily/viddil_monitoryngu/standarti_rekomendats_yi_schodo_zabezpechennya_yakost_v_vropejs_komu_prostor_vischoyi_osv_ti_ESG_.pdf) [in Ukrainian].
11. Zakon Ukrayinu pro osvity [The Law of Ukraine About education]. 2017. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
12. Zdioruk S., Bohachevska I. Akademichna mobilnist yak faktor intehratsii Ukrainy u svitovyi naukovy-osvitnii prostir. Analychna zapyska [Academic mobility as a factor of Ukraine integration into the educational and scientific world]. 2014. Retrieved from: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/akademichna-mobilnist-yak-faktor-integracii-ukraini-u-svitoviy> [in Ukrainian].

УДК 37.016:811.161.2'373 ]:27  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209584>

**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 методик її навчання  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) Swirid@i.ua

## ВИВЧЕННЯ РОДИННОЇ ЛЕКСИКИ В КОНТЕКСТІ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ХРИСТІАНСТВА (КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ)

*У статті здійснено теоретичний аналіз і практичне декодування тексту Святого Письма в аспекті досліджуваної проблеми. Реалізовано методику послідовної підтримки процесу вивчення родинних лексем у біблійному контексті, як-от: визначення семантичного навантаження, християнізованого символізму, особливостей лексичного та переносного значення, синонімічного та антонімічного аспектів, запровадження схем аналізу та ін. Акцентовано увагу на найважливіших поняттях, пов'язаних із подружнім життям, трактуванням указаних дефініцій крізь призму християнської культури. Спроектовано ефективність формування родинної лексичної компетенції засобами духовності.*

*Серед умов, які забезпечували результативність комунікативно-діяльсного підходу під час вивчення родинної лексики в аспекті досліджуваного питання, визначено необхідність нового прочитання Святого Письма та формування відповідної системи вправ за послідовними алгоритмами міжособистісної взаємодії. Установлено етапи саморефлексії, які взаємопов'язано з мовним матеріалом та власними креативними міркуваннями. Звернено увагу на схему взаємозумовлених процесів функціонування слів і еволюційних принципів загалом. Представлено рисунок кругообігу молитви в життєдіяльності сім'ї, з'ясовано її закономірності та роль. Запропоновано творчий погляд на застосування елементів сучасних ІТ у контексті вивчення родинної лексики.*

*Зроблено висновки про перспективність використання комунікативно-діяльсного підходу та можливості інтенсифікації процесів засвоєння досліджуваних одиниць, наприклад: моделювання особистісно-сімейних ситуацій; залучення до вирішення проблем; прийняття відповідальних рішень і набуття досвіду задля уникнення майбутніх помилок, формування навичок спілкування з ближнім.*

**Ключові слова:** християнство, родинна лексика, комунікація, комунікативно-діяльсний підхід, лексична родинна компетентність, шлюб.

**Tetiana RUDIUK,**  
orcid.org/0000-0002-3679-5648  
Candidate of Philological Sciences,  
Doctoral Student at the Department of Stylistics  
of National Pedagogical Dragomanov University,  
Associate Professor of the Department of Ukrainian Language and Methods  
of Nizhyn Mykola Gogol State University  
(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) Swirid@i.ua

## STUDY FAMILY VOCABULARY IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF CHRISTIANITY (COMMUNICATIVE AND ACTIVITY ASPECT)

*The article is about the theoretical analysis and practical decoding of the Scriptures in the aspect of the studied problem. The method of consistent studying family lexemes in the biblical context, such as: definition of semantic load, Christianized symbolism, peculiarities of lexical and figurative meaning, synonymous and antonymic aspects, using of analyzed schemes was implemented. The note was taken of the most important concepts related to married life and the interpretation of these definitions through the lens of Christian culture. The efficiency of formation family lexical competence by means of spirituality was designed.*

*Among the conditions that ensured the effectiveness of the communicative-activity approach during the study family vocabulary in the aspect of the problem, the necessity of the new reading the Holy Scriptures and the formation the appropriate system of exercises according to consistent algorithms of interpersonal interaction were developed. The stages of self-reflection that are related to the language material and own creative considerations were identified. Attention was drawn to the scheme of interrelated processes of word functioning and evolutionary processes as a whole. The picture of*

*the circle of prayer in the family's life was shown, its patterns and role were defined. A creative look at the application of modern IT in the context of studying family vocabulary was offered.*

*The conclusions about the perspective of using the communicative-activity approach and the possibility of intensifying the processes of assimilation of the studied units were made, for instance: modelling of personal and family situations; involvement in problem solving; making responsible decisions and gaining experience to avoid future mistakes and develop communication skills with your neighbour.*

**Key words:** Christianity, family vocabulary, communication, communicative approach, lexical family competence, marriage.

**Постановка проблеми.** Сім'я як найперший інститут соціалізації особистості слугує для держави безперервним процесом розвитку людства та продовження роду. Такий своєрідний прообраз малої церкви за християнською релігією здатен забезпечувати моральне здоров'я її громадян та держави загалом. Наприклад: чоловік як священник є головою жінки; Ісус Христос – церкви; жінка (мати) є його помічницею (матушкою), а діти – прихожанами або паствою. Зважаючи на вищезазначений контекст інформації, вказуємо на перспективність досліджень, які розглядають чинники підтримки та розвитку родинної єдності, фактори подібного усвідомлення, закономірності їхнього вивчення та передачі від одного покоління до іншого. Позаяк, шлюб – це одне з семи таїнств, яке слугує засобом прояву любові, вдячності та перевіркою з витривалості та терпіння. Проте саме в атмосфері сім'ї закладено почуття повноти буття, всотування закономірностей життєдіяльності, спасіння для християнської душі.

Тобто, вивчення родинних лексичних номінацій у аспекті досліджуваного питання – це досить перспективний матеріал для впровадження новітніх методичних рекомендацій та психолого-педагогічної підтримки уроків української мови.

**Аналіз досліджень.** Л. І. Мацько з метою вдосконалення мовної культури апелює до найближчого та найріднішого кола, а саме: «Звертаюся до матерів і батьків. Заохочуйте дітей до вивчення рідної мови. Якщо навіть самі не зовсім добре знаєте її, навчайтесь разом. Діти пишатимуться вами» (Мацько, 2009: 566). Так, релігійне підґрунтя сумісних мовознавчих розвідок може слугувати життєдайним джерелом взаємозбагачення, розвитку та плекання кращих почуттів у родині. В. С. Мовчан розглядає любов як феномен невідчуженого спілкування та говорить про правомірне поширення цього поняття на інші явища, як-от: отчий дім,

рідну землю, природу тощо (Мовчан, 2007: 443; Барщевський та ін., 2010: 56).

**Мета статті** – розробити методику вивчення родинних лексем у контексті виховного потенціалу християнства (комунікативно-діяльнісний аспект) та підготувати рекомендації для практичного застосування в навчальному процесі сучасної школи.

**Виклад основного матеріалу.** Мудрість Біблії перекладено понад 1848 мовами й продиктовано досвідом поколінь (Докаш, 2012: 353). Тут засвідчено першооснову слова (Біблія, 2005: 1127) та надано зразок взаємостосунків у родині: «*Почувся голос із неба: це Син Мій улюблений, у Якому Моє благословення*» (Біблія, 2005: 1013–1014). Тобто: 1) займенник «мій» виражає духовну необхідність приналежності до родини; 2) прикметник «улюблений» – важливість батьківської любові; 3) іменник «благословення» – уміння тата й мами надихати своїх дітей та спонукати до кращого. У Євангелії від Матвія наголошено на необхідній відповідальності щодо вживання лексем, як-от: «*Кажу ж вам, що за кожне слово пусте, яке скажуть люди, дадуть вони відповідь судного дня! Бо зо слів своїх будеш виправданий, і зо слів своїх будеш засуджений*» (Біблія, 2005: 1026). Тобто характер сказаного має досить логічний і водночас виправданий взаємозв'язок (див. рис. 1).

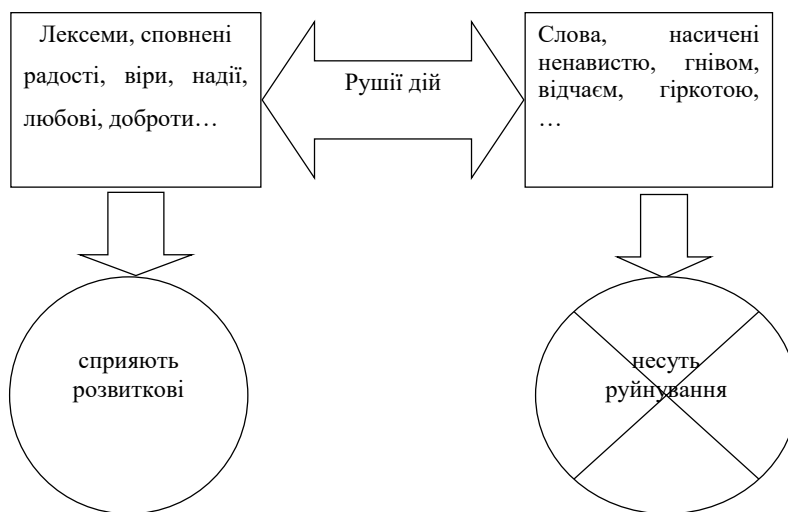


Рис. 1. Слова як рушії дії – прогресу/регресу

Такі позитивно- та негативно-конотовані родинні номінації мають однаково високу тенденцію впливу на особистість. Її закодовано у відповідних звертаннях, зауваженнях, висловлених до нащадків. Наприклад: наша донечка/синочок не могла/не міг так ... погано вчинити. Присвійний займенник «наш» у поєднанні зі зменшено-пестливими суфіксами наступних лексичних номінацій указують на приналежність і теплоту взаємостосунків, тоді як мовний коментар щодо поведінки дитини викладено пізніше. Зазначений лінгвістичний підхід у висловлюваннях старшого покоління містить досить потужну силу виховного впливу предків, їхню безумовну любов, схвалення та прийняття. Відбувається своєрідний спіралеподібний рух за відповідними еталонами, які ми отримуємо у спадок від батьків. За умови відсутності таких орієнтирів (з різних об'єктивних причин) констатуємо реальну можливість для використання духовного дороговказу, вербалізованого в молитві. Наприклад: «Отче наш», «Богородице, Діво, радуйся!..», «Символ віри», «Да воскресне Бог» та ін. Ці тексти є своєрідною опорою християнина, взірцем духовного спілкування з Творцем, самобутньою підтримкою в прагненні гармонізації стосунків (див. рис. 2).

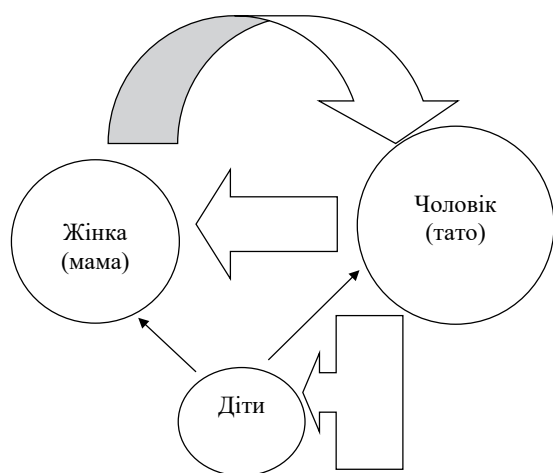


Рис. 2. Схема кругообігу молитви в родині

Пропонуємо для розгляду комунікативно-діяльнісний аспект вивчення родинних номінацій у світлі виховного потенціалу християнства, а саме:

– обговорити індивідуальний проєкт (із можливим використанням СІТ) асоціативно-семантичного грона: по-перше, виписати родинну лексичну номінацію (р. л. н.); по-друге, з'ясувати та законспектувати коло дотикових понять; по-третє, навести контекстуальні приклади з контексту із вказівкою на першоджерело. Для прикладу: 1) р. л. н. – батьки; 2) коло дотикових понять – пошана, повчання, наука, заповідь, охорона, світильник, послух, вінок, краса, керівництво, шлях, життя, розмова; 3) приклади з контексту: «Шануй батька й матір свою, щоб добре було тобі, та довголітнім був ти на землі» (Біблія, 2005: 73). У книзі притч Соломонових: «Слухай, мій сину, напучення батька свого, і не відкидай науки матері своєї, тому що це – хороший вінок для твоєї голови, і краса на шию твою» (Біблія, 2005: 596). Або: «Сину мій! Бережи заповідь батька свого, і не відкидай науки матері своєї; прив'яжи їх на серці своєму назавжди, пов'яжи їх на шию свою. Коли ти підеш, вони будуть керувати тобою; коли ляжеш спати, будуть охороняти тебе; коли пробудишся, будуть розмовляти з тобою: Бо заповідь – світильник, настанови – світло, і напучливі повчання – шлях до життя...» (Біблія, 2005; с. 600);

– заповнити таблицю тематичних рубрик за зразком (див. Табл. 1):

– написати твір-роздум на одну із запропонованих тем: «Цінність батьківських настанов» або «Батьки як вихователі майбутніх поколінь», використовуючи цитати зі Святого Письма. Для прикладу: «Хто навчає свого сина, той буде мати допомогу від нього і серед знайомих буде хвалитися ним. Помер батько його – і ніби не вмирав, бо залишив по собі подібного собі; за життя своє він дивився на нього і втішався. І за смерті своєї не засмутився; для ворогів він залишив у ньому

Таблиця 1

#### Тематичні рубрики родинної лексики

№ з/п	Родинна лексична номінація	Дієслова-заборони	Дієслова-заклики до дій
1.	Батьки	Не насміхайся, не проклинай, не нехтуй, не злослов, не гордуй: «Око, яке насміхається з батька і нехтує покірністю до матері, виклюють круки, і пожеруть пташенята орлів!» (Біблія, 2005: 617); «Хто проклинає батька свого і матір свою, погасне світильник його серед темряви» (Біблія, 2005: 609).	Слухай, шануй: «Слухай батька свого, бо він тебе породив, і не гордуй, як постаріла мати твоя» (Біблія, 2005: 612); «Бог заповів: Шануй батька та матір: Хто злословить на батька чи матір, смертю помре» (Біблія, 2005: 1031) та ін.
2.	...	...	...

месника, а для друзів – того, що дає благодать. Той, хто потурає синові – буде перев'язувати рани його, а за будь-якого крику його, буде три-вожитися серце батька. Необ'їжджений кінь буває впертий, а син, залишений на свою волю, стає зухвалим» та ін. (Біблія, 2005: 664);

– розробити проєкт соціальної підтримки громадян із використанням відповідних родинних номінацій: «Чинить правосуддя та правду і рятуйте скривдженого від руки гнобителя, не ображайте і не гнобите прибульця, сироту та вдову, і невинної крові не розливайте на цьому місці» (Біблія, 2005: 749). Або: «Навчіться робити добро, шукайте правди, рятуйте пригнобленого, захищайте сироту та вдову» (Біблія, 2005: 681);

– провести дослідження взаємозв'язку між лексичними родинними номінаціями та виховним потенціалом праці: «Плекай дитя, і воно злякає тебе; грайся з ним, і воно засмутить тебе. Не смійся з ним, щоб не сумувати з ним і потім не скреготати зубами своїми. Не давай йому волі в юності і не потурай нерозумності його. Нагинай шию та ребра його, доки він молодий, щоб коли він стане затятим, не вийшов з-під контролю твого. Учи сина твого і трудися над ним, щоб не мати тобі смутку від непристойних вчинків його» (Біблія, 2005: 664);

– ток-шоу: «Про раціональність батьківського покарання в системі виховання молодого покоління»: «Карай сина свого, і він дасть тобі спокій, радість душі твоєї» (Біблія, 2005: 616). Соломон: «Хто жаліє різку свою, той ненавидить сина; а хто любить, той з дитинства його карає» (Біблія, 2005: 605);

– запропонувати схему аналізу родинних лексем та алгоритм із пошуку сімейного щастя: «Залишить чоловік батька й матір, і пристане до дружини своєї, і стануть обоє вони одним тілом, так, що вони вже не двоє, але одна плоть. Отже, що Бог поєднав, людина не розлучить» (Біблія, 2005: 1036). Послання Петра про життя жінки: «... Ви, дружини, коріться своїм чоловікам, як Господові, бо чоловік, то – голова дружини...» (Біблія, 2005: 1212). Про ставлення чоловіків до жінок: «... і ви, чоловіки, поведіться розумно з жінками, немов із найнемічнішою посудиною, виявляйте їм честь, як співпадкоємицям благодатного життя, щоб не було вам перепон у молитвах» (Біблія, 2005: 12);

– виписати словосполучення, пов'язані з позитивними характеристиками відповідної родинної номінації. Побудувати синонімічні схеми краси/мудрості/доброти та ін. для тендітної/сильної статі: «Нехай буде окрасою їм не

зовнішнє заплітання волосся, не золоті убори чи ошатність в одязі, але захована людина серця в нетлінність лагідного й мовчазного духу, що дорогоцінне перед Богом» (Біблія, 2005: 1212). Або: «Хто знайшов (добру) дружину, той знайшов благо та отримав благодать від Господа. (Хто виганяє добру дружину, той виганяє щастя, а хто тримає перелюбницю – божевільний і нечестивий)» (Біблія, 2005: 608). Ще: «Мудра жінка будує свій дім, а безумна зруйнує його своїми руками» (Біблія, 2005: 605). Та: «Люб'язність дружини улестить її чоловіка, і розсудливість її поправить кості його... Лагідна дружина – дар Господа, і немає ціни вихованій в благості душі. Благодать на благодать – дружина сором'язлива, і немає гідної міри для стриманої душі» (Біблія, 2005: 662). Також: «Щасливий чоловік доброї дружини, і число днів його – подвійне. Добра дружина радує свого чоловіка і літа його наповнить світлом; добра дружина – щаслива доля, яку дано тим, хто боїться Господа; з нею у багатого і бідного – серце задоволене і обличчя повсякчас веселе» (Біблія, 2005: 661);

– з'ясувати лексичне значення родинних номінацій за тлумачним словником: «Діти перелюбників будуть недосконалі, і насіння беззаконного ложа зникне. Якщо і будуть вони довгожителлями, але будуть шануватися за ніщо, і пізня старість їхня буде без пошани. А якщо скоро помруть, не матимуть надії і розради в день суду; бо жахливий кінець неправедного роду» (Біблія, 2005: 631). Або: «Родюча безліч нечестивих не принесе користі, і перелюбні гілки не дадуть коренів непо-рушиного існування; і хоча на час позленіють на гілках, але, не маючи твердості, порушаться від вітру і поривом його будуть викоренені; неміцні гілки переламаються, і плід їхній буде марний, незрілий для їжі і ні до чого непридатний; бо діти, народжені від незаконного співжиття, – свідки розпусти проти батьків під час їхнього допиту» (Біблія, 2005: 631);

– здійснити лінгвістичну спробу вирішення сімейних негарздів, а саме: виписати негативно-коатовані характеристики відповідних родинних номінацій та дібрати до них антоніми. Для прикладу: сварлива – привітна: «Безперервна мжичка та сварлива дружина рівні: хто хоче приховати її, той хоче приховати вітер і масть в правій руці своїй, що дає знати про себе» (Біблія, 2005: 614). Або: «Краще жити в кутку на даху, ніж зі сварливою жінкою в спільному домі» (Біблія, 2005: 610). Чи: «Краще жити в пустинній країні, ніж зі сварливою та сердитою жінкою» (Біблія, 2005: 610). Ще: «Хвороба для серця і печаль – дружина, рев-

нива до іншої дружини, і бич мови її, до всіх цілить. Велика досада – дружина, яка віддана пияцтву, і яка не приховає свого сорому». «Син безумний – загибель для батька свого, а жінка сварлива – стічна труба. Хата її маєток – спадщина від батьків, а жінка розумна – від Господа» (Біблія, 2005: 609);

– аргументувати символізм указаних родинних номінацій: «Блудниця – глибока прірва, і чужа дружина – тісна криниця; вона, як розбійник, сидить у засідці і примножує зlodіїв поміж людьми» (Біблія, 2005: 612). Або: «Не дивися на красу людини і не сиди серед жінок: бо як з одягу виходить міль, так від жінки – лукавство жіноче» (Біблія, 2005: 647). Ще: «Глибока прірва – Уста коханки: на кого Господь має гнів, той впадає туди» (Біблія, 2005: 611);

– визначити коло переносного значення досліджуваних одиниць: «(Не слухай улесливої жінки); бо мед виллюють уста чужої дружини, і м'якшою від єлею її мова; але наслідки від неї гіркі, мов полин, гострі, як меч гострий для двох; ноги її до смерті спускаються, стопи її досягають пекла» (Біблія, 2005: 599); «Цнотлива дружина – вінець для чоловіка свого; а ганебна – як гніль в його кістках» (Біблія: 600);

– простежити особливості християнської етики та моралі за функціональним контекстом родинних номінацій: «Хто чинить перелюб, той не має розуму; він знищує душу свою; хто робить це: побої та сором він знайде, а ганьба його не зітреться, тому що ревності – це лютя чоловіка, і не змилюється він у день помсти, не прийме та не схоче ніякого викупу, скільки б він не примножував дарів» (Біблія, 2005: 600). Або: «Не зажадай краси її в серці своїм (щоб не бути схопленим своїми очима), і нехай не захопить вона тебе віями своїми; тому що через блудну дружину збіднієш до шматка хліба...» (Біблія, 2005: с. 600). Еклезіаст: «Насолоджуйся життям з жінкою, яку ти кохаєш, у всі дні суєти твоєї, і яку дав тобі Бог під сонцем на всі дні марноти твоєї, тому що це – твоя доля в житті та в праці твоїй, якою ти працюєш під сонцем» (Біблія, 2005: 617:618).

– визначити стиль мовлення, мовні засоби та семантичне навантаження родинних номінацій: «Пий воду з твоєї водойми і, яка тече з твоєї криниці. Нехай (не) розливаються джерела твої по вулиці, потоки вод – площами; Нехай вони будуть належати тобі, а не чужим із тобою. Хай твоє джерело буде благословенне, і радій жінкою юності твоєї, люб'язною ланою та сарною: груди її на тебе уповають повсякчас, коханням її насолоджуйся постійно. Для чого тобі, сину мій, захоплюватися блудницею, і пригортати груди чужинки?

Беззаконного спіймають його беззаконня, і в кайданах гріха свого він буде затриманий: помирати без настанови, і від безмежності безумств своїх загубиться» (Біблія, 2005: 599);

– установити назви родинних номінацій, з'ясувати основну думку та стиль висловлювання наведених фрагментів: «Свої уста вона відкриває з мудрістю, і милостива наука на язиці її. Вона спостерігає за господарством у домі своєму і не їсть хліба святковості. Встають діти, і хвалять її, – чоловік говорить: «Багато було жінок добродесних, але ти перевершила всіх їх ... краса то омана, а врода марнота, але дружина, що боїться Господа, гідна хвали» (Біблія, 2005: 617-618). Або: «Діти і побудова міста увічнюють ім'я, але краще того й іншого є дружина, якій нічим дорікати» (Біблія, 2005: 72). Ще: «Спадщина Господня: діти; нагорода від Нього – плід лона» (Біблія, 2005: 589);

– дослідити взаємозв'язок родинних лексем із відповідними лініями небесних покровителів, наприклад: 1) за будь-яких сімейних проблем заведено звертатися з молитвою до святої Ксенії Петербурзької; 2) про здоров'я дітей молять великомученицю Катерину та святого праведного Симеона Богоприємця; 3) з метою влаштування дітей у суспільстві, одруження, позбавлення від матеріальних труднощів благають святого Миколая Чудотворця, Спиридона Тримифундського, святого Митрофана Воронежського; 4) про допомогу в навчанні – преподобного Сергія Радонезького, Іоана Кронштадського; 5) за умови невідомого місцезнаходження дітей молять преподобне подружжя Ксенофонта та Марії; 6) за безвісти зниклих і померлих дітей – Євстафія Плакиду; 7) про заступництво в шлюбі – святих праведних Богоотців Іоакима та Анну, преподобного Кирила та Марію Радонезьких, святого Петра та Февронію Муромських, святого великомученика Прокопія, святого апостола Симона Зилоту; 8) про повернення чоловіка, який знаходиться в дорозі, – сорок мучеників Севастійських; 9) за сімейних негараздів звертаються до святих мучеників Гурія, Самона та Авива тощо;

– здійснити саморефлексію міркувань до та після проведеної системи занять;

– виписати життєві ситуації та тексти відповідних молитов, які містять лексичні родинні номінації, наприклад:

**Молитва за батька та матір**

Господи Боже мій, Ісусе Христе!

Почуй молитву мою про батьків

моїх (імена). Даруй їм

однорідність і любов у всі дні

*життя їх. Зміцни тіла їх у здоров'ї,  
нехай послужать Тобі справами  
милості і Євангельського добра.  
Навчи мене завжди бути слухняним (-ною)  
батьківському слову, спаси мене від  
лицемірства і лукавства в  
стосунках із ними і не позбав нас  
всіх виправдань на Страшному Суді  
Твоєму. Амінь.*

**Висновки.** Таким чином, вивчення родинних номінацій у контексті виховного потенціалу християнства (комунікативно-діяльнісний аспект) має досить потужні методичні резерви для розробки та впровадження відповідних новітніх рекомендацій у світлі вказаного підходу і формування лексичної родинної компетенції старшокласників.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового завета. Киев. : Издания Свято-Успенской Почаевской Лавры, 2005. 1346 с.
2. Докаш В. І. Загальне релігієзнавство : навчальний посібник. 2-ге вид., доopr., доп. Чернівці : Наші книги, 2012. 784 с.
3. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.
4. Мовчан В. С. Етика : навчальний посібник. 3-ге вид., випр. і доп. Київ : Знання, 2007. 483 с.
5. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Основи християнської етики. 1–11 класи. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2010. 160 с.

#### REFERENCES

1. Byblyia. Knyhy Sviashchenoho pysanyia Vetkhoho y Novoho zaveta [Bible. Books of the Holy Scriptures of the Old and New Testaments]. Kyiv: Yzdanyia Sviato-Uspenskoï Pochaevskoi Lavry, 2005. 1346 p. [in Russian].
2. Dokash V. I. Zahalne relihiieznavstvo: navchalnyi posibnyk [General Religious Studies]. 2-he vyd., doopr., dop. Chernivtsi: Nashi knyhy, 2012. 784 p. [in Ukrainian].
3. Matsko L. Ukrainska mova v osvithnomu prostori: navchalnyi posibnyk dlia studentiv-filolohiv osvithno-kvalifikatsiinoho rivnia "mahistr" [Ukrainian language in the educational space: a textbook for students-philologists of educational and qualification level "Master"]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. 607 p. [in Ukrainian].
4. Movchan V. S. Etyka: navchalnyi posibnyk. [Ethics: Tutorial]. 3-tie vyd., vypr. i dop. Kyiv: Znannia, 2007. 483 p. [in Ukrainian].
5. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Osnovy khrystyianskoi etyky. 1–11 klasy [Curriculum for general educational institutions. Fundamentals of Christian Ethics. Grades 1–11]. Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia", 2010. 160 p. [in Ukrainian].

УДК 37.091.12 : 37.013.42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209585>**Наталія САВЧЕНКО,***orcid.org/0000-0003-0420-3289**доктор педагогічних наук, професор,**професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти**Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка**(Кропивницький, Україна) nataliy-savchenko@yandex.ua***Микола ДУБІНКА,***orcid.org/0000-0001-7129-3750**кандидат педагогічних наук, доцент,**доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти**Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка**(Кропивницький, Україна) mdubinka72@gmail.com***Оксана ЗАХАРОВА,***orcid.org/0000-0002-8301-2060**кандидат педагогічних наук,**старший викладач кафедри фізичної і психофізіологічної підготовки**Льотної академії**Національного авіаційного університету**(Кропивницький, Україна) sanusiazakharova@gmail.com*

## ПОНЯТТЯ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ В КОНЦЕПТУАЛЬНОМУ ПОЛІ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

*У статті проаналізовано поняття особистісного саморозвитку в концептуальному полі сучасної педагогічної науки. Визначено, що нині є велика кількість як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень, які предметно присвячені питанням саморозвитку особистості. З'ясовано, що основа саморозвитку особистості визначається як самоспостереження і самосприйняття. Визначено технологію саморозвитку особистості. З'ясовано, що саморозвиток особистості виступає як засіб особистісного й професійного самовдосконалення, оскільки сприяє розвитку важливих сфер особистості: емоційної, вольової, мотиваційної, інтелектуальної. Особистісний саморозвиток сприяє утвердженню базових цінностей людини.*

*Мета статті – проаналізувати поняття особистісного саморозвитку в концептуальному полі сучасної педагогічної науки.*

*Наукова новизна. Охарактеризовано основу саморозвитку особистості, яка визначається як самоспостереження і самосприйняття. Визначено рівні саморозвитку особистості та механізми саморозвитку. Ними є: низький рівень саморозвитку (ригідність, ідентифікація, проєкція); середній (раціоналізація, прийняття та освоєння соціальних ролей); високий (ізоляція, рефлексія, зміна смислу дії).*

*Висновки. 1. Охарактеризовано основу саморозвитку особистості, яка визначається як самоспостереження і самосприйняття. 2. Визначено рівні саморозвитку особистості: низький, середній, високий та механізми саморозвитку. Механізмами є: у разі низького рівня саморозвитку ригідність, ідентифікація, проєкція; у разі середнього раціоналізація, прийняття та освоєння соціальних ролей; у разі високого ізоляція, рефлексія, зміна смислу дії. 3. Визначено технологію саморозвитку особистості, що складається з трьох етапів (підготовчого, основного, підсумкового) та передбачає впровадження сукупності форм (консультації, просвітницького тренінгу) та методів (анкетування, співбесіди). 4. Саморозвиток особистості має формуватися вже з перших днів навчання у закладах освіти, тому що під час вивчення навчальних предметів трансформується світогляд, поглиблюється самопізнання.*

***Ключові слова:** саморозвиток особистості, самовдосконалення, самосприйняття, рівні саморозвитку, технологія саморозвитку.*

**Nataliia SAVCHENKO,***orcid.org/0000-0003-0420-3289**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,**Professor at the Department of Pedagogy and Educational Management**of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University**(Kropyvnytskyi, Ukraine) nataliy-savchenko@yandex.ua*



**Mykola DUBINKA,**

*orcid.org/0000-0001-7129-3750*

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor;  
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Management of Education  
of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University  
(Kropyvnytskyi, Ukraine) mdubinka72@gmail.com*

**Oksana ZAKHAROVA,**

*orcid.org/0000-0002-8301-2060*

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Senior Lecturer of the Department of Physical and Psychophysiological Training  
of Flight Academy  
of the National Aviation University  
(Kropyvnytskyi, Ukraine) sanusiazakharova@gmail.com*

## THE CONCEPT OF PERSONAL SELF-DEVELOPMENT IN THE CONCEPTUAL FIELD OF MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE

*The article analyzes the concept of personal self-development in the conceptual field of modern pedagogical science. It is determined that today there is a large number of both domestic and foreign studies, which are subject to issues of personal self-development. It has been found that the basis of personal self-development is defined as self-observation and self-perception. The technology of personal self-development is determined. It was found that the self-development of the individual acts as a means of personal and professional self-improvement, as it promotes the development of important areas of personality: emotional, volitional, motivational, intellectual. Personal self-development contributes to the establishment of basic human values.*

*The purpose of the article is to analyze the concept of personal self-development in the conceptual field of modern pedagogical science.*

*Scientific novelty. The basis of personal self-development, which is defined as self-observation and self-perception, is characterized. Levels of personal self-development (low, medium, high) and mechanisms of self-development are determined. These are: low level of self-development (rigidity, identification, projection); average (rationalization, acceptance and development of social roles); high (isolation, reflection, change of sense of action).*

*Conclusions. Summing up, we must state: 1. The basis of self-development of personality, which is defined as self-observation and self-perception, is described. 2. The levels of personal self-development are determined: low, medium, high; and mechanisms of self-development. The mechanisms are: at a low level of self-development (rigidity, identification, projection); on average (rationalization, acceptance and development of social roles); at high (isolation, reflection, change of sense of action). 3. The technology of personal self-development is defined, which consists of three stages (preparatory, basic, final) and provides for the introduction of a set of forms (consultation, educational training) and methods (questionnaire, interview). 4. Self-development of the individual should be formed from the first days of study in educational institutions, because the study of subjects transforms the worldview, deepens self-knowledge.*

**Key words:** *self-development of personality, self-improvement, self-perception, levels of self-development, technology of self-development.*

**Постановка проблеми.** Стратегічним напрямом входження української системи вищої освіти у загальноєвропейський освітній простір вважається покращення освітніх технологій і методик. Особливо потрібно орієнтувати заклади вищої освіти України на всебічний розвиток особистості. Саморозвиток особистості в наш час потрібен майбутнім фахівцям різних напрямів професійної підготовки для вироблення в майбутній професійній діяльності чіткої життєвої позиції та можливості вироблення у себе системних компонентів саморегуляції. Саморозвиток особистості виступає як засіб як особистісного, так і професійного самовдосконалення, оскільки сприяє розвитку важливих сфер особистості: емоційної, вольової, мотиваційної, інтелектуальної. Особис-

тисний саморозвиток сприяє утвердженню базових цінностей людини. На жаль, ця актуальна проблема не досить досліджується в роботах сучасних вітчизняних учених. Також маємо зазначити, що нині відсутня сучасна вітчизняна методика особистісного саморозвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науковій літературі є значна кількість визначень саморозвитку, узагальнюючи які можна сформулювати, що «саморозвиток – це самостійний поетапний процес побудови людиною власної особистості, набуття, утвердження та актуалізація якостей та характеристик, яких раніше не було» (Поліщук, 2016: 65). Саморозвиток розглядається як: саморух (Г. Костюк), діяльність, внутрішня активність (М. Боришевський, Н. Гаркавенко, С. Рубінштейн),

потреба (Ю. Прудковських, Н. Тимошенко), педагогічна рефлексія (Р. Тур), здатність, характеристика (С. Грищенко,), механізм, технології (Д. Кузьменко), взаємозв'язок із самовихованням (О. Главацька). Зарубіжний дослідник Д. Узнадзе визначив психологічну основу процесів, що лежать в основі саморозвитку.

**Мета статті** – проаналізувати поняття «особистісний саморозвиток» у концептуальному полі сучасної педагогічної науки.

Для реалізації мети нашого дослідження використано такі теоретичні й емпіричні методи: теоретичний аналіз, порівняння та зіставлення – для визначення стану розкриття проблеми дослідження у сучасній педагогічній науковій літературі, вивчення словників, енциклопедій, авторефератів, дисертацій, інтернет-ресурсів, досвіду роботи науково-педагогічних працівників вищої школи України – діагностування (опитування – анкетування, бесіда; спостереження – педагогічне спостереження, самоспостереження; тестування).

**Наукова новизна.** Охарактеризовано основу саморозвитку особистості, яка визначається як самоспостереження і самосприйняття. Визначено рівні саморозвитку особистості: низький, середній, високий та механізми саморозвитку. Ними є: у разі низького рівня саморозвитку ригідність, ідентифікація, проєкція; у разі середнього рівня саморозвитку раціоналізація, прийняття та освоєння соціальних ролей; у разі високого рівня саморозвитку ізоляція, рефлексія, зміна смислу дії.

Стаття доповнила методологію та інструментарій подальших емпіричних досліджень деяких аспектів саморозвитку особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна педагогічна наука як в Україні, так і в зарубіжних країнах усе більше уваги приділяє саморозвитку особистості та професійному саморозвитку. Проблема саморозвитку особистості, на думку вітчизняних та зарубіжних науковців, дає змогу особистості обрати свій життєвий шлях, етичні норми, майбутню професію. «Психологічна готовність до саморозвитку виступає інтеграційною характеристикою особистості, яка базується на здібності до самопізнання, самореалізації, самоідентифікації й припускає можливість побудови системи індивідуальних взаємодій зі світом та індивідуальним розвитком» (Грищенко, 2019: 6).

У вітчизняній педагогіці більшість науковців стверджують, що саморозвиток є головним завданням як самоосвіти, самореалізації, так і самовдосконалення особистості.

У нашому дослідженні спираємося на таке визначення ключового поняття статті: «Самороз-

*виток* – це усвідомлений і керований особистістю процес, у результаті якого відбувається удосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, розгортання її індивідуальності. Важливою умовою, первинною сходинкою саморозвитку особистості є внутрішня потреба у його здійсненні та самопізнання себе» (osvita.ua, 2012).

Маємо погодитися з твердженням вітчизняної вченої О. Главацької, що «жодна велика людина не стала б великою без навчання і виховання, але вирішальну роль у її формуванні відіграло самовиховання. Історія самовиховання свідчить, що на початку життєвого шляху кожного з великих і мудрих корифеїв було усвідомлення мотивів, за ним – вироблення програми свого саморозвитку, суворе слідування їй, жорсткий самоконтроль, тренування волі і характеру. Тільки так (іншого шляху немає), вважала людина, можна зробити певні кроки до успіху в житті» (Главацька, 2008: 41).

Констатуємо, що процес саморозвитку особистості є об'єктом вивчення філософів, соціологів, психологів, педагогів, що доводить необхідність його більш глибокого вивчення. Наукові засади для розуміння співвідношення саморозвитку, виховання і самовиховання закладені сучасною педагогікою як в Україні, так і в зарубіжних країнах. Саморозвиток особистості визначається вихованням та самовихованням. Для нашої статті необхідно розглянути підґрунтя саморозвитку особистості. Як стверджує Д. Узнадзе, підґрунтя саморозвитку може бути як біологічним, так і соціальним (Узнадзе, 2004: 34). Також науковець доводив, що саморозвиток особистості залежить від духовного складника особистості, її цінностей. Він вважав, що основою саморозвитку є самоспостереження як складний акт, що відбувається та спрямовується на вивчення намірів особистості за складеним планом (Узнадзе, 2004: 33).

Важливою для нашого дослідження є наукова робота І. Беха. Вчений розглядав саморозвиток у взаємозв'язку із самореалізацією та визначав його як «самозміну суб'єкта у напрямі свого Я-ідеального, яке виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх причин» (Бех, 2009). Також І. Бех вважав, що без механізмів самосприйняття саморозвиток не відбувається. На його думку, «безумовне позитивне ставлення суб'єкта до власних особистісних надбань незалежно від їхньої оцінки оточуючими людьми» (Бех, 2009). Доводив, що самопрогнозування – важливий етап, який приводить до саморозвитку. Також у своїй науковій праці «Психологічні джерела виховної майстерності» (2009) констатував, що «механізм, за допомогою якого особистість визначає можливості свого

розвитку, виокремлює вимоги, на які необхідно орієнтуватися» (Бех, 2009).

Розглянемо взаємозв'язок саморозвитку та самовиховання особистості. Як вітчизняні вчені (Главацька, 2008: 34), так і зарубіжні (Додонов, 1981: 134) констатують, що вони «спираються на індивідуальні особливості людини, її нахили та потреби. Завдяки цьому людині вдається виявити для самої себе домінуючі задатки, які у майбутньому можуть суттєво визначити весь її життєвий шлях, забезпечити розвиток фізичних, інтелектуальних і моральних якостей».

Для нашого дослідження важливо відзначити, що науковець А. Кочетов зазначав, що «принцип максимальної ефективності саморозвитку особистості полягає у прагненні людини (усвідомленому й інстинктивному) якнайшвидше розвинути всі ті якості, сили і здібності, які в ній уже виявились...» (Кочетов, 1995: 48).

Як зазначають сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники, в основі саморозвитку особистості мають лежати процеси й механізми індивідуального розвитку. Одним з таких механізмів є «самоприйняття – безумовне позитивне ставлення суб'єкта до власних особистісних надбань, незалежно від їх оцінки оточуючими людьми» (Саморозвиток, 2020).

Близьких поглядів дотримуються сучасні українські вчені. Зокрема, вони стверджують, що людина може досягти моральної досконалості шляхом формування таких цінних якостей, як самопізнання, самоконтроль, самоприйняття, здатність до розумного самообмеження, самодисципліни (Главацька, 2008: 43).

Зазначимо, що негативне сприйняття себе ускладнює узагальнення самооцінки та оцінки суспільства загалом. Ще Г. Гегель наголошував: «Такі особистості не створені природою, а самостійно зробили себе тими, якими вони були; вони стали тими, якими хотіли бути, і залишились вірними цьому своєму прагненню до кінця життя».

Наступним механізмом саморозвитку особистості дослідники вважають самопрогнозування. Це «механізм, за допомогою якого особистість визначає можливості свого розвитку, виокремлює вимоги, на які необхідно орієнтуватися» (Саморозвиток, 2020).

Маємо констатувати, що процес саморозвитку особистості триває все життя. Визначимо основні етапи саморозвитку особистості. На першому етапі відбувається самоспостереження і обов'язкова самооцінка, а також усвідомлення необхідності регулярної роботи над собою. На другому етапі виявляються мотиви, які виника-

ють під час самоспостереження та потребують подальшого вдосконалення особистості. На третьому етапі, як правило, треба зробити програму саморозвитку, яка б дала змогу домогтися успіхів у подальшому житті. Четвертий етап – оцінювальний. Він має підбити підсумки всього процесу саморозвитку особистості.

Саморозвиток особистості відіграє важливу роль у становленні майбутнього фахівця. Сучасна вітчизняна дослідниця Н. Гаркавенко вважає, що в процесі «модернізації вищої освіти особливу значимість отримує проблема професійної підготовки фахівців, конкурентоспроможних ринку праці, компетентних, які вільно володіють своєю професією. Важливим чинником для цих вимог виступає націленість майбутнього фахівця на професійний саморозвиток. Для студента важливе усвідомлення, що стати успішною людиною за умов ринку зможе той, хто має хорошу професійну підготовку, володіє навичками саморозвитку як особистісного, так і професійного; навичками самостійної праці та спілкування, може адаптуватися до нових умов праці, бути мобільним фахівцем. Необхідною умовою реалізації таких нових форм праці є наявність у випускника ЗВО цілісної позитивної «Я-концепції». Повністю погоджуємося з таким твердженням. Отже, саморозвиток особистості відбувається як взаємопов'язаний з освітнім процесом у закладах вищої освіти (Гаркавенко, 2016: 186).

Як стверджує українська дослідниця О. Поліщук, «процес саморозвитку пов'язаний з подоланням труднощів (бар'єрів), які свідомо чи несвідомо сприймаються як перешкоди саморозвитку. Подолати їх людина може самостійно, володіючи достатньою волею та мотивацією, або ж за допомогою інших людей, які візьмуть на себе відповідальність за керування саморозвитком особистості. Найважчими перешкодами саморозвитку є: відсутність відповідальності за власне життя; нерозвиненість здатності до самопізнання; вплив стереотипів та установок; несформованість механізмів саморозвитку; перешкоди, створені іншими людьми» (Поліщук, 2016: 67). На нашу думку, коли особистість обирає саморозвиток як життєвий напрям, вона стикається з великою кількістю перешкод, проте діє в напрямі особистісних змін. «Рушійною силою саморозвитку виступає мимовільне прагнення людини до збереження і розвитку, яке відображене у механізмі урівноваження» (Поліщук, 2016: 68). Як нами вже було зазначено, є декілька етапів саморозвитку особистості які лежать в основі планування саморозвивальної життєдіяльності особистості.

Проблема саморозвитку посідає чільне місце і в дослідженнях учених. Зокрема, великий внесок у розробку теоретичних засад саморозвитку, розуміння його змісту зробили Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн. Основна їхня позиція полягала в тому, що саморозвиток не може розглядатись ні у відриві від зовнішнього світу, ні в простому пристосуванні до нього. Він виникає в результаті активної взаємодії із навколишнім середовищем, забезпечуючи новий етап у розвитку особистості.

У наукових дослідженнях наголошується на нерозривному зв'язку змістової характеристики рівнів організації саморозвитку особистості та змістової характеристики рівнів становлення суб'єкта саморозвитку. Більшість науковців стверджують, що феномен саморозвитку відрізняється багатоаспектністю і багатоплановістю. Важливим, на нашу думку, є дослідження С. Кузікової, яка виокремила чотири рівні організації саморозвитку. Ці рівні розкривають адаптивно-зарядний (ситуативний) і мотиваційно-смісловий (прогресивний) аспекти саморозвитку особистості: автен-

тично-творчий, трансгресивний рівень (високий); особистісно-рефлексивний рівень (середньо-високий); індивідуально-конструктивний рівень (середній); індивідуально-регулятивний рівень (низький) (Кузікова, 2012: 138).

А отже, виникла потреба виділити рівневу характеристику механізмів саморозвитку особистості. Для нашого дослідження більш актуальна характеристика рівнів саморозвитку особистості, на яку спирається в своїх дослідженнях вітчизняний науковець Д. Кузьменко. На основі його досліджень (Кузьменко, 2019: 108) можна виділити конкретні механізми саморозвитку особистості залежно від рівня: низького, середнього, високого (табл. 1).

Також важливою, на нашу думку, є й теоретична модель саморозвитку особистості (С. Кузікова). У цій моделі саморозвитку особистості дослідниця визначила структурні складники: «потенціал саморозвитку особистості (психологічний зміст актуального і найближчого розвитку), психологічні ресурси саморозвитку (потреба, умови і механізми його здійснення), мотива-

Таблиця 1

Рівнева характеристика механізмів саморозвитку особистості

Рівні саморозвитку	Основні механізми
Низький рівень – особистість пристосовується до обставин і стосунків; її діяльність пасивна, має необов'язковий характер; саморозвиток проявляється як реакції на подразники середовища; відсутні усвідомленість життєвих перспектив, самокритичність, принциповість, вимогливість до себе; практичний досвід та знання теорії саморозвитку не формуються в усвідомлену систему.	<i>Проекція</i> – приписування іншим людям своїх психічних якостей, витіснених почуттів. <i>Ригідність</i> – «негнучкість» системи саморозвитку, яка запобігає усвідомленню небажаних змістів, однак заважає вчасно змінювати мету і способи її досягнення відповідно до вимог реальної ситуації. <i>Ідентифікація</i> – процес присвоєння установок і поглядів інших, сильних в очах особистості людей, завдяки чому вона менше відчуває безпорадність, зумовлює зниження тривоги.
Середній рівень – самостійна поведінка особистості чергується з несвідомим чи усвідомленим пристосуванням до оточення; наявне зацікавлене ставлення до процесу і результатів будь-якої діяльності; особистість періодично демонструє самовладання, здійснює усвідомлений перегляд системи мотивації, самоаналіз, узагальнення знань та досвіду в єдину теоретичну систему; її оцінка власних саморозвиткових умінь та знань неадекватна – завищена чи занижена.	<i>Прийняття та освоєння соціальних ролей</i> – саморозвиток ґрунтується на прийнятті того місця в соціумі, яке виділяється особистості іншими. <i>Механізм спонтанної активності</i> – пошук необхідних умов для прояву вже наявної активності, що забезпечується мотивацією. <i>Раціоналізація</i> – пошук розумного виправдання своїх невдач або зменшення суб'єктивної значущості недосягнутої мети, що дає змогу знаходити за допомогою інтелектуальних операцій докази самовиправдання або дискредитації зовнішньої ситуації.
Високий рівень – особистість сама організовує свою діяльність, відповідально ставиться до її результатів, добросовісно виконує свої обов'язки; вона керується власними цілями та мотивами, сама визначає та змінює особисті установки й цінності, незалежна у судженнях та вчинках; теоретична свідомість і мислення особистості формуються на основі наявних знань і досвіду, окрема ситуація вирішується нею у контексті будь-якого процесу.	<i>Ізоляція</i> – відділення афективних та усвідомлених дій і реакцій. <i>Рефлексія</i> – усвідомлення особистістю своїх дій і встановлення зворотного зв'язку між її зовнішнім і внутрішнім світом. <i>Зміна смислу дії (або створення додаткового смислу)</i> – механізм, що формується у спільній діяльності і визначається не тільки мотивами конкретної людини, а й соціальною взаємодією декількох особистостей.

Модифіковано за Д. Кузьменко (Кузьменко, 2019: 108)

ційно-вольові регулятори саморозвитку, які забезпечують переростання особистості в суб'єкта власних змін (мотиви, цілі, засоби і готовність до саморозвитку)». Необхідно також констатувати, що суб'єкти саморозвитку мають закономірності, утворені стійкими причинно-наслідковими зв'язками між зовнішніми та внутрішніми умовами. «Їх урахування сприятиме активізації становлення особистості як суб'єкта саморозвитку» (Кузікова, 2012: 142). Отже, саморозвиток є здатністю людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого життя і здійснюється у процесі життєдіяльності людини, у процесі прояву активності. Зазначимо, що О. Поліщук визначає «психологічні ресурси саморозвитку (структурні складники цілісної системи особистісного саморозвитку): потребу в саморозвитку як його джерела і детермінант; умови, які забезпечать його успішність; механізми як функціональні засоби й умови його здійснення. Потреба (потенціал) у саморозвитку визначається актуалізованістю характеристик саморозвитку (самоактивність, життєдіяльність, рівень розвитку самосвідомості). Вона забезпечується базовим рівнем особистісного саморозвитку (зона актуального розвитку), а також насиченістю життя особистості (зона найближчого розвитку) і виникає у разі зміни змістової структури індивідуальної свідомості та трансформації смислових утворень» (Поліщук, 2016: 75).

У розвиток теорії і практики саморозвитку особистості важливий внесок зробила представниця вітчизняної науки С. Кузікова. Дослідниця вважала, що «психологічними умовами, що забезпечують успішність саморозвитку, є: зріле Я особистості (що має такі характеристики, як автономність, самоідентичність, інтернальність), відкритість, толерантність до нового, наявність усвідомленої мети самоздійснення як орієнтира саморозвитку (самовизначення) та активної життєвої стратегії. Механізмами як функціональними засобами саморозвитку виступають рефлексія, саморегуляція та зворотний зв'язок. Вони підтримують, забезпечують механізми-умови саморозвитку особистості – інтеріоризацію, ідентифікацію, екстеріоризацію». Проте ми не погоджуємося з нею, що «рефлексія є і механізмом-засобом, і механізмом-умовою як усвідомленого та керованого процесу саморозвитку особистості». Вважаємо, що рефлексія в процесі саморозвитку є тільки механізмом-засобом. Проте не є необхідною умовою в процесі саморозвитку особистості (Кузікова, 2012: 157).

Маємо звернути увагу вітчизняних науковців на дослідження сучасних українських учених

Н. Тимошенко, Д. Кузьменко. Зокрема, велику увагу ними приділено вивченню ознак технології професійного саморозвитку особистості. Вчені виокремили обов'язкові компоненти технології: «мета (бажаний стан об'єкта, на досягнення якого спрямовується діяльність); завдання (дії, які належить здійснити для досягнення мети), а також алгоритм як система послідовних дій (вважали, що це найбільш характерна ознака технології)». Ними з'ясовано процедури та поетапність їх виконання. Зазначено, якими завданнями визначаються технології. Довели, що кожен етап передбачає використання декількох методів. Метод – спосіб здійснення діяльності, спрямованої на досягнення конкретних завдань у кожному етапі (він може також бути окремою технологією) (Тимошенко, 2013: 117; Кузьменко, 2019: 67).

Технологія саморозвитку особистості складається з трьох етапів (підготовчого, основного, підсумкового) та передбачає впровадження сукупності форм (консультації, просвітницького тренінгу) та методів (анкетування, співбесіди).

Анкета «Оцінка потреб особистості» передбачає дослідження стану задоволеності особистості знаннями, уміннями та навичками, необхідними для роботи і життєдіяльності. Метод співбесіди дає змогу особистості спільно з колегами розробити індивідуальну програму саморозвитку. Участь у круглому столі «Можливості саморозвитку особистості» забезпечує оцінку інформаційно-методичних потреб особистості на основі детального аналізу особистісних потреб кожної людини. Анкетування, співбесіда та круглий стіл становлять *підготовчий етап* технології, що передбачає підготовку особистості до основного етапу – проходження чотирьох просвітницьких тренінгів (двох загальної тематики та двох спеціалізованої). Зазначені заходи дають змогу опанувати основи саморозвитку; визначити й обрати найбільш прийнятні шляхи саморозвитку; ознайомитися з можливостями використання індивідуальних планів особистісного саморозвитку (Тимошенко, 2013: 116; Кузьменко, 2019: 68).

На *основному етапі* технології саморозвитку особистості необхідно провести тренінг «Саморозвиток особистості». Мета тренінгу – поінформувати людину щодо понять, сутності, складників та особливостей саморозвитку особистості, сформувати навички та визначити шляхи й технологію саморозвитку особистості. Метою другого тренінгу «Методичний супровід процесу саморозвитку особистості» є надання інформації щодо технології реалізації саморозвитку відповідно до потреб особистості.

Тематика двох спеціалізованих тренінгів визначається під час проведення круглого столу «Можливості саморозвитку особистості» та зумовлена специфікою обраної для вирішення правової проблеми (Тимошенко, 2013: 116; Кузьменко, 2019: 68).

*Підсумковий етап* технології дає змогу здійснити оцінку результатів її впровадження шляхом проведення круглого столу, анкетування, співбесіди, визначення досягнень учасників. Формами презентації є: захист графічного проєкту, фотозвіт, інсценування. Заключне анкетування та співбесіда слугують підґрунтям для розроблення нових індивідуальних планів саморозвитку особистості. Завершенням формувального етапу експерименту стає моніторинг професійної діяльності людини щодо впровадження технології саморозвитку особистості.

Саморозвиток особистості має формуватися вже з перших днів навчання у закладах освіти. Під час вивчення навчальних предметів трансформується світогляд, поглиблюється самопізнання та гармонізуються стосунки з людьми. У цьому процесі особливе значення має отримання власного досвіду здійснення будь-якої діяльності (під час освіти, в побуті). Формування в особистості умінь та навичок саморозвитку здійснюється за допомогою розвитку механізмів саморозвитку, зокрема рефлексії. Паралельно відбувається засвоєння знань про роль саморозвитку у будь-якій діяльності, елементи саморозвитку трансформуються у невід'ємні особистісні риси (Кузьменко, 2019: 106; Прудковських, Тимошенко, 2014: 221; Тур, 2004: 23).

Отже, як правило, особистість відчуває потребу гармонізувати власну емоційну сферу, скорегувати

деякі стосунки, вдосконалити вміння саморозвитку. Особистість має відчувати потребу вдосконалювати як різні види діяльності, так і стосунки з оточенням, здійснювати саморозвиток та самоформування себе. Іноді особистість пов'язує зі своєю діяльністю погане самопочуття, негативні емоції, невпевненість. Але також має готовність вдосконалювати себе. Отже, особистість усвідомлює потребу удосконалення саморозвитку та сприяє успішності, надійності, продуктивності будь-якого виду своєї діяльності.

**Висновки.** 1. Охарактеризовано основу саморозвитку особистості, яка визначається як само-спостереження і самосприйняття. 2. Визначено рівні саморозвитку особистості: низький, середній, високий та механізми саморозвитку. Ними є: у разі низького рівня саморозвитку ригідність, ідентифікація, проєкція; у разі середнього рівня саморозвитку раціоналізація, прийняття та освоєння соціальних ролей; у разі високого рівня саморозвитку ізоляція, рефлексія, зміна смислу дії. 3. Визначено технологію саморозвитку особистості, що складається з трьох етапів (підготовчого, основного, підсумкового) та передбачає впровадження сукупності форм (консультації, просвітницького тренінгу) та методів (анкетування, співбесіди). 4. Саморозвиток особистості має формуватися вже з перших днів навчання у закладах освіти, тому що під час вивчення навчальних предметів трансформується світогляд, поглиблюється самопізнання.

*Перспективами подальших наукових розвідок* вважаємо дослідження професійного саморозвитку студентів ЗВО різних спеціальностей.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності. Київ : Академвидав, 2009. 248 с.
2. Гаркавенко Н. В. Самовиховання і саморозвиток майбутніх фахівців з вищою освітою. *Психологія саморозвитку особистості* : збірник наукових праць. Чернівці–Київ. 2016. С. 179–192.
3. Главацька О. Л. Основи самовиховання особистості : навчально-методичний посібник. Тернопіль, 2008. 206 с. С. 41–51.
4. Грищенко С. В. Самовдосконалення особистості : монографія. / Під науковою редакцією: З. Н. Курлянд, І. В. Бужиної. Чернівці : Вид-во «Десна Поліграф», 2019. 192 с.
5. Додонов Б. И. Гармоническое развитие и типологическое своеобразие личности. Психология формирования и развития личности. Москва, 1981. 300 с.
6. Кочетов А. И. Как заниматься самовоспитанием. Минск, 1995.
7. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : Видавництво «Мак Ден», 2012. 410 с.
8. Кузьменко Д. О. Професійна саморегуляція майбутніх юристів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 5(161). Чернівці : НУЧК, 2019. С. 105–110.
9. Кузьменко Д. О. Технологія професійної саморегуляції майбутніх юристів. *Шості Фльорівські читання. Матеріали науково-практичної конференції*. Чернівці : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2019. С. 67–69.
10. Маятіна Н. В. Поняття про самореалізацію у дослідженнях вітчизняних науковців. *Materials of International research and practice conference "Modern methods innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics"*. Lublin. Republic of Poland. October 20–21. 2017. С. 25–27.
11. Поліщук О. М. Ресурси саморозвитку особистості. *Психологія саморозвитку особистості* : збірник наукових праць. Чернівці–Київ. 2016. С. 64–75.
12. Прудковських Ю. С., Тимошенко Н. Є. Професійне самопізнання та самовиховання як складники професійного саморозвитку майбутніх соціальних педагогів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 122. Чернівці : ЧНПУ, 2014. С. 218–223.

13. Саморозвиток і процес самореалізації особистості. URL: [https://pidruchniki.com/15461213/pedagogika/samorozvitok\\_protse\\_samorealizatsiyi\\_osobistosti](https://pidruchniki.com/15461213/pedagogika/samorozvitok_protse_samorealizatsiyi_osobistosti).
14. Саморозвиток. URL: <https://osvita.ua>. 2012.
15. Тимошенко Н. Є. Технологія професійного самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 11 (270), Ч. II, 2013. С. 112–117.
16. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. Харків, 2004. № 13. С. 22–24.
17. Узнадзе Д. Н. Общая психология. / Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; под ред. И. В. Имедадзе. Москва : Смысл; Санкт-Петербург : Питер, 2004. 413 с.

#### REFERENCES

1. Bekh, I. D. (2009). *Psyhkholohichni dzhherela vykhovnoyi maysternosti*. [Psychological sources of educational skills]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
2. Harkavenko, N. V. (2016). *Samovykhovannya i samorozvytok maybutnikh fakhivtsiv z vyshchoyu osvitoju*. [Self-education and self-development of future specialists with higher education]. *Psyhkholohiya samorozvytku osobystosti: zbirnyk naukovykh prats'*. *Psychology of personality self-development. Collection of scientific works*. Chernivtsi–Kyiv, pp. 179–192 [in Ukrainian].
3. Hlavats'ka, O. L. (2008). *Osnovy samovykhovannya osobystosti*: [Fundamentals of self-education of the individual]: navchal'no-metodychnyy posibnyk. [training manual]. Ternopil' [in Ukrainian].
4. Hryshchenko, S. V. (2019). *Samovdoskonalennya osobystosti*: [Self-improvement of personality: monohrafiya. [monograph]. Pid naukovoju redaktsiyeyu: Z. N. Kurlyand, I. V. Buzhynoyi. Chernihiv: Vyd-vo "Desna Polihraf" [in Ukrainian].
5. Dodonov, B. I. (1981). *Garmonicheskoe razvitie i tipologicheskoe svoeobrazie lichnosti. Psihologija formirovanija j razvitija lichnosti*. [Harmonic development and typological identity of the individual. Psychology of the formation of personality development]. Moskva [in Russian].
6. Kochetov, A. I. (1995). *Kak zanimat'sja samovospitaniem*. [How to do self-education]. Minsk [in Russian].
7. Kuzikova, S. B. (2012). *Psyhkholohichni osnovy stanovlennya sub'yekta samorozvytku v yunats'komu vitsi*: [Psychological bases of formation of the subject of self-development in adolescence]: monohrafiya. [monograph]. Sumy: Vydavnytstvo "Mak Den" [in Ukrainian].
8. Kuz'menko, D. O. (2019). *Profesiyna samorehulyatsiya maybutnikh yurystiv*. [Professional self-regulation of future lawyers]. *Visnyk Natsional'noho universytetu "Chernihiv's'ky kolehium" imeni T. H. Shevchenka. Seriya: Pedagogichni nauky. Bulletin of the T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Collegium". Series: Pedagogical sciences*. No. 5(161). Chernihiv: NUChK, pp. 105–110 [in Ukrainian].
9. Kuz'menko, D. O. (2019). *Tekhnolohiya profesiynoyi samorehulyatsiyi maybutnikh yurystiv*. [Technology of professional self-regulation of future lawyers]. *Shosti Fl'orovs'ki chytannya. Materialy naukovo-praktychnoyi konferentsiyi.–Sixth Florov readings. Proceedings of the scientific-practical conference*. Chernihiv: NUChK imeni T. H. Shevchenka, pp. 67–69 [in Ukrainian].
10. Mayatina, N. V. (2017). *Ponyattya pro samorealizatsiyu u doslidzhennyakh vitchyznyanykh naukovtsiv*. [The concept of self-realization in the research of domestic scientists]. *Materials of International research and practice conference "Modern methods innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics"*. Lublin. Republic of Poland. October 20–21, pp. 25–27 [in Ukrainian].
11. Polishchuk, O. M. (2016). *Resursy samorozvytku osobystosti*. [Resources of personal self-development]. *Psyhkholohiya samorozvytku osobystosti Zbirnyk naukovykh prats'*. *Psychology of personality self-development. Collection of scientific works*. Chernivtsi–Kyiv, pp. 64–75 [in Ukrainian].
12. Prudkovs'kykh, Ju. S., Tymoshenko, N. Je. (2014). *Profesijne samopiznannja ta samovykhovannja jak skladovi profesijnogho samorozvytku majbutnikh social'nykh pedagoghiv*. [Professional self-knowledge and self-education as components of professional self-development of future social educators]. *Visnyk Chernihiv's'kogho nacional'nogho pedagoghichnogho universytetu imeni T. H. Shevchenka. Bulletin of the T. H. Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University*. No. 122. Chernihiv: ChNPU, pp. 218–223 [in Ukrainian].
13. *Samorozvytok i protse samorealizatsiyi osobystosti*. [Self-development and the process of self-realization of the individual]. Retrieved from: [https://pidruchniki.com/15461213/pedagogika/samorozvitok\\_protse\\_samorealizatsiyi\\_osobistosti](https://pidruchniki.com/15461213/pedagogika/samorozvitok_protse_samorealizatsiyi_osobistosti) [in Ukrainian].
14. *Samorozvytok*. (2012). [Self development]. Retrieved from: <https://osvita.ua> [in Ukrainian].
15. Tymoshenko, N. Ye. (2013). *Tekhnolohiya profesiynogho samovdoskonalennya sotsial'nykh pratsivnykiv u resursnykh tsentrakh*. [Technology of professional self-improvement of social workers in resource centers]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Bulletin of Taras Shevchenko Lviv National University*. No. 11 (270), Ch. II, pp. 112–117 [in Ukrainian].
16. Tur, R. J. (2004). *Pedagoghichna refleksija – osnova formuvannja tvorchogho samorozvytku osobystosti*. [Pedagogical reflection is the basis of formation of creative self-development of personality]. *Upravlinnja shkoloju. School management*. Kharkiv, 13, pp. 22–24 [in Ukrainian].
17. Uznadze, D. N. (2004). *Obshhaja psihologija*. [General psychology]. / Per. s gruzinskogo E. Sh. Chomahidze. Pod red. I. V. Imedadze. Moskva: Smysl; Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].

УДК 811.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/29.209586>**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)

## ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ СКЛАДНИКАМИ РЕЦЕПТИВНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Нині для викладача важливим завданням на заняттях із лінгводидактичних дисциплін є моделювання реальних ситуацій спілкування. Йдеться про необхідність принципового переходу від традиційної освітньої практики до пошуку специфічно нових форм викладання, які лежать в основі компетентнісного підходу. Мета нашої розвідки – вказати на необхідність формування мовленнєвої компетентності студентів-словесників із урахуванням умінь та навичок реалізації видів рецептивної мовленнєвої діяльності. Обрана тема дослідження є актуальною, оскільки формування мовленнєвої компетентності – це невід’ємна частина професійно орієнтованої комунікативно-мовленнєвої діяльності й потребує постійного вдосконалення та вираження мовлення особистості. Уточнено розуміння і сутність поняття «рецептивні види мовленнєвої діяльності», «мовленнєва компетентність», «аудіювання», «читання», викладено власні погляди на перераховані визначення та перспективи подальших наукових досліджень. Перед викладачами постає завдання сформулювати у студентів-філологів відповідні мовленнєві компетенції у читанні й аудіюванні (слуханні). Складниками рецептивного виду мовленнєвої діяльності є читання й слухання, саме на їх розвитку, удосконаленні і буде зосереджене наше дослідження. З’ясовано, які види читання та аудіювання, а також вправи і завдання можна виконувати на заняттях для удосконалення рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Методологію статті становить система загальнонаукових та загальнододаткових методів дослідження. Використано метод системного аналізу, синтезу, діяльнісний, метод спостереження, метод вправ тощо. Можна зробити висновок, що для ефективного вирішення питання підвищення рівня вираження і професійної діяльності майбутніх учителів української мови поставлена проблема має розглядатися як комплексна (усі види мовленнєвої діяльності тісно пов’язані між собою), адже неможливо покращити професійно орієнтовану мовленнєву компетентність загалом, працюючи лише над одним-двома її видами.

**Ключові слова:** мовленнєва компетентність, рецептивні види мовленнєвої діяльності, аудіювання, читання, вища освіта, професійне мовлення.

**Nadiia SKRYPNIUK,**

orcid.org/0000-0002-6847-200X

Candidate of Philological Science,

Head of Ukrainian Philology Department

of Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College

(Vinnytsia, Ukraine) [Nadiyvnuia@gmail.com](mailto:Nadiyvnuia@gmail.com)

## FORMATION OF STUDENTS-PHILOLOGISTS' SPEECH COMPETENCE WITH COMPONENTS OF RECEPTIVE SPEECH ACTIVITIES

Today for the teacher modelling an actual communication situation is an important task in classes in linguistics. It is about the need for a fundamental shift from traditional educational practice to finding specifically new forms of teaching that underlie the competency approach. The purpose of our research is to point out the need to develop students-philologists' speech competence, taking into account the abilities and skills of realization of types of receptive speech activity. The chosen topic of study is relevant because the formation of speech competence is an integral part of professionally oriented communication and speech activity and requires constant improvement and expression of personality speech. The understanding and essence of the concept "receptive types of speech activity", "speech competence", "listening", "reading" are clarified, own views on the above definitions and prospects of further scientific researches are stated. Teachers have the task of forming students-philologists' language competences of reading and listening (listening). The components of the receptive kind of speech activity are reading and listening, it is on their development, improvement our research will be focused. Find out what kinds of reading and listening, as well as exercises and tasks you can do in a classroom to improve your receptive speech activity. The methodology of the article is a system of general scientific and complementary research methods. The methods of system analysis, synthesis, activity, method of observation, method of exercise, etc. were used. It can be concluded that in order to effectively solve the problem of improving the level of expression and professional activity of future teachers of Ukrainian language, the problem posed should be considered as complex (all types of speech activity are closely interrelated), since it is impossible to improve professionally-oriented speech competence as a whole by working only over one or two of its species.

**Key words:** speech competence, receptive types of speech activity, listening, reading, higher education, professional speech.



**Постановка проблеми.** Особлива увага у вищій освіті нині приділяється розвитку мовленнєвих здібностей особистості. Аналізуючи знання, уміння та навички майбутніх учителів-філологів, ми можемо зазначити, що їхня мовленнєва компетенція потребує значного поліпшення. Мовленнєва діяльність людини включає мову й мовлення як внутрішні засоби й способи її реалізації (Зимняя, 1989: 123–124). Найбільш необхідними для удосконалення мовленнєвої компетентності студентів у освітньому процесі є оволодіння компетенціями, вміннями й навичками в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письма).

Мовознавець Т. Донченко зауважує, що розвиненій мовній особистості повинна бути притаманна здатність до повноцінного спілкування в різних типах і стилях мовлення за допомогою мовних засобів; вона повинна опанувати основні види мовленнєвої діяльності, а також комунікативну компетенцію, яка і вважається базою мовленнєвого розвитку студента (Донченко, 2006: 4). У нашій розвідці ми зосередимося на вдосконаленні рецептивних видів мовленнєвої діяльності, а саме аудіюванні та читанні. Варто звернути увагу й на те, що аудіювання та говоріння об'єднують одна матеріальна основа – звукова система мови, ці види мовленнєвої діяльності входять до усного мовлення. Матеріальною основою читання і письма, які належать до писемного мовлення, є графічна система мови (Ніколаєва, 1999: 2). Зазначимо, що під час аудіювання і читання учасники освітнього процесу одержують мовленнєву інформацію, одночасно її сприймають і розуміють мовлення та думки співрозмовників.

**Аналіз досліджень.** Питання розвитку мовлення в різні періоди становлення особистості розглядали О. Біляєв, М. Вашуленко, Т. Ладиженська, М. Львов, В. Мельничайко, М. Рождественський, М. Стельмахович, О. Текучов та інші. А формування мовленнєвих умінь і навичок було об'єктом дослідження у працях: Н. Голуб, М. Вашуленка, В. Ващенко, О. Горошкіної, С. Єрмоленко, Т. Донченко, С. Караман, К. Климової, О. Кучерук, С. Ніколаєвої, Л. Мацько, М. Пентилок, І. Хом'яка та багатьох інших сучасних лінгводидактів. Проблемі аудіювання та читання приділяли увагу такі методисти: Є. Азімов, Г. Архипова, Л. Архипова, Н. Бабич (Бабич, 2003), Г. Бакушева, М. Баранов (Баранов, 1990), Б. Біляєв (Біляєв, 1995), Г. Дідук-Ступ'як (Дідук-Ступ'як, 2016), В. Зінченко, Г. Іваницька, Т. Ладиженська, С. Цінько (Цінько, 2000), Г. Чистякова, Г. Шелехова (Шелехова 2005), А. Щукін та ін.

**Мета статті** – вказати на необхідність формування мовленнєвої компетентності студентів-словесників із урахуванням умінь та навичок реалізації видів рецептивної мовленнєвої діяльності.

Методологію розвідки становить система загальнонаукових та загальнододовнюючих методів дослідження. Використано метод системного аналізу, синтезу, діяльнісний, метод спостереження, метод вправ, тести тощо.

**Виклад основного матеріалу.** Рівень професійно орієнтованої комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів-філологів значною мірою залежить від рівня компетенції в усіх видах мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письма), а, зокрема, і від володіння рецептивними видами, а саме аудіюванням і читанням. Варто зосередити увагу студентів на тому, що аудіювання є основою спілкування, а читання – ключовим засобом збагачення та удосконалення професійного словникового запасу.

Нині чимало науково-методичних робіт присвячено визначенню й уточненню понять мовленнєвої компетентності. Більшість із них виходить із положень І. Зимньої про мову як систему знаків для передачі змісту, якими користується окремий суб'єкт для формування і формулювання думки, беручи цим самим участь у процесі мовлення (Зимняя, 2004). Як бачимо, мовленнєва компетентність охоплює мовну компетентність і є ширшим поняттям. Сформувати та удосконалити мовленнєву компетентність можна тільки завдяки постійній та поступовій підготовчій роботі, яка здійснюється на лінгвопедагогічних заняттях, а починає мовленнєва компетентність формуватися ще в школі на заняттях із розвитку зв'язного мовлення, а згодом цей процес продовжується в університеті.

Ефективність формування мовно-мовленнєвої особистості студента не можлива без оволодіння ним основними видами мовленнєвої діяльності. Матеріальною основою рецептивної мовленнєвої діяльності є звукова система мови. *Аудіювання* (слухання і розуміння) – це розуміння промови, яку людина сприймає на слух. Без нього, як і без інших видів, неможливе формування мовленнєвої компетенції. Такий вид мовленнєвої компетенції дає можливість опанувати ритм та правильність вимови і впливає на увиразнення мовлення. Тому навчання аудіювання є необхідним під час вивчення українськомовних дисциплін.

Психологічні основи зв'язного мовлення висвітлені Б. Баєвим, Л. Виготським, Г. Костюком, І. Синицею та іншими науковцями. На переконання психолінгвістів для успішного здійснення аудіювання потрібно бути уважним, уміти швидко

актуалізувати весь попередній мовленнєвий та інформаційний досвід, концентрувати увагу на змісті висловлення за мінімального контролю за його мовною формою, мати треновану короткочасну й розвинену довготривалу пам'ять, здатність результативно працювати у визначених часових межах. Продуктом аудіювання й читання є розуміння прослуханого або прочитаного. Психологи стверджують, що під час слухання й читання відбуваються такі основні процеси, як: розпізнавання мовленнєвих одиниць, їх смислова обробка і на цій основі – розуміння мовлення (Баранов, 1990: 266–269).

Подібність аудіювання і читання полягає в тому, що вони слугують для сприймання інформації. У лінгвістичному відношенні ці види мовленнєвої діяльності спираються на розпізнавальну функцію мовного знаку, і зусилля реципієнта розуміти мовлення на слух і під час читання існує автономно в плані синхронії (Азимов, Щукин, 2009: 84–87, 120–121). Останнім часом із розвитком інноваційних технологій, зокрема комп'ютерних, аудіювання як джерело інформації посідає особливе місце в соціально-культурному, професійно орієнтованому формуванні особистості.

Під час проведення занять з лінгводидактичних дисциплін ми використовуємо для навчання студентів аудіювання подібні завдання: Текст для розвитку навичок аудіювання *Український віночок*.

*Зразок. Своєрідним жіночим оберегом в Україні завжди був віночок. І сьогодні, як і в давнину, з раннього дитинства кожна дівчинка вчиться виплітати квіткові віночки. Їх виплітали з різного зілля від весни й до пізньої осені. Найпершими були віночки з маленьких квіточок «сто грудок», які на вигляд нагадують маленькі ромашки. За тим виплітали їх із цвіту кульбаби. Улітку – із набору різних квітів. А останнім у році був віночок із золотистого кленового листа. Кожний віночок служив не тільки окрасою голови дівчини, він був «знахарем душі», бо в ньому чаклунська сила, що і біль знімає, і волосся береже.*

*Існує багато різновидів українського віночка, кожен з яких мав своє призначення. Серед розмаїтості вінків особливе місце належить «вінку кохання». Право виплітати його мали дівчата віком від 13 років і до заміжжя.*

*Основу такого вінка складають ромашки – символ юності, доброти і ніжності. Поміж ромашками влітають цвіт яблуні і вишні. Над чолом – квітуче гроно калини. Поміж квітами влітаються вусики хмелю – символу гнучкості і розуму.*

*«Вінок надії» виплітають дівчата, яким не поталанило у коханні, або для того, щоб признатися в ньому нерішучому парубкові. А в'язали вінок з волошок і польового маку. **Волошка** – символ простоти і ніжності, мак вселяє надію. Вважали, що любов прийде сама, коли такий вінок дівчина власноруч одягне на голову своєму обранцеві.*

*«Вінок відданості» виплітають з любистку і волошок. Основою вінка є волошки, а поміж ними влітають квітучий любисток. Колись дівчата дарували вінки з любистку і волошок коханим у хвилю розлуки. І возив козак такий засушений вінок у шовковій хустці коло серця у далеких світах. Але скільки б не носила його недоля по світу, він твердо знав, що його чекають, про нього пам'ятають, його кохають...*

*«Ключальний вінок» виплітають тільки з полину за тиждень до Зелених Свят. Є оберегом дівчат від нечистої сили, в тому числі від русалок у часи їх «Великодня», тобто від Зеленого четверга до неділі.*

*Полин береже людину від навроків, недобрих очей. Маленькі дівчатка влітають полин у косицю. Жінки носять його у пазусі під сорочкою. Полин кладуть на порогах і підвіконнях.*

*Полиновий вінок після Зелених Свят підвішують над дверима, де він висить усю зиму. Використовують як ліки.*

*До віночка вліталося багато різних квітів: деревій, безсмертник, любисток, волошка, ромашка, цвіт (ягоди) калини, барвінок...*

*Усього у повному українському вінку двадцять квіток (За М. Крищуком).*

Тестові завдання

1. Які функції виконує український віночок?

а) є оберегом; б) тільки прикрасою; в) ніяких функцій.

2. Чому український віночок називають «знахарем душі»?

а) він дуже припадає дівчатам до душі; б) у ньому є чаклунська сила, що і біль знімає, і волосся береже; в) передавав риси характеру.

3. Який віночок був найпершим?

а) із кульбаби; б) із маленьких квіточок «сто грудок»; в) із золотистого кленового листа.

4. Про які спеціальні віночки розповідається у тексті?

а) віночки чесності, правдивості, краси; б) віночки кохання, надії, відданості, ключальні; в) вінки краси, відданості, розлуки, чернечий.

5. «Вінок кохання» мали право виплітати дівчата...

а) віком від 13 років і до заміжжя; б) віком від 5 до 10 років; в) лише одружені.

6. Основою «вінка відданості» є:

а) любисток; б) полин; в) волошки.

7. Коли виплітають «кличальний вінок»?

а) за тиждень до Зелених Свят; б) на Івана Купала; в) на Великдень.

8. Скільки квіток у повному українському вінку?

а) 11; б) 20; в) 9.

Перспективне завдання: виписати з тексту слова і словосполучення, які розкривають функції квітів у вінку. Наприклад: ромашки – символ юності, доброти ніжності; хміль – символ гнучкості і розуму.

*Завдання.* Дібрати невеликий текст (обсягом 8–10 речень), самостійно скласти 4–5 тестових запитань для аудіювання, визначивши з-поміж них запитання для аудіювання глобального, детального і критичного.

Розвиток навичок читання суттєво впливає на говоріння, адже чим більше читають студенти, тим краще вони оволодівають структурою речення, збільшують свій словниковий запас. Під час читання перед студентами обов'язково повинна бути поставлена конкретна мета, лише тоді вони будуть читати усвідомлено, засвоювати щось нове, інакше читання буде просто механічним. Тому ми звертаємо увагу на те, щоб учасники освітнього процесу ознайомилися із загальним змістом тексту, вчимо виокремлювати основне та другорядне. Читання реалізується в стадіях перцептивної та смислової переробки. На *першій стадії* здійснюється сприймання графічних знаків за рахунок оперативного механізму, а за допомогою внутрішнього промовляння відбувається відтворення слухо-моторних образів слів. *Друга стадія* характеризується включенням мисленнєво-мнемічної діяльності з декодування графічних сигналів і ймовірнісним прогнозуванням на рівні смислової здогадки (Елисеєва, 2003: 7).

Зауважимо, що читання – це творчий процес; один із видів рецептивної мовленнєвої діяльності, основними компонентами якого є сприйняття тексту й активна переробка інформації, а також це вміння осмислювати прочитане (визначати логіку, структуру висловлення, робити висновки і формулювати їх своїми словами, критично оцінювати одержану інформацію, сприймати її та використовувати у відповідних життєвих ситуаціях тощо). Під час спілкування дуже важливо будувати свої висловлення з урахуванням мовленнєвої ситуації та дбати про те, щоб мовлення було змістовним, послідовним, багатим, точним, виразним, доречним, правильним.

Для розвитку навичок читання ми використовуємо на практичних заняттях із «Методики навчання української мови» такі вправи:

*Завдання.* Прочитайте текст (легенда: «Калина-дівчина») мовчки. Які види читання ви знаєте? Доберіть заголовки до частин тексту й запишіть їх. Які ви знаєте вимоги до читання?

*Завдання.* Доберіть текст (підручники, посібники). Прочитайте. Поділіть його на частини. Складіть план і запишіть. Перекажіть зміст тексту за планом.

*Завдання.* Читання вголос тексту про барвінок (тільки діалог читається за особами). Окреслюємо ситуації спілкування. Уявіть ситуацію: Вам потрібно розповісти учням, наприклад 5-го класу, про барвінок і те, як саме він отримав своє ім'я. Побудуйте свій діалог на основі прочитаного тексту, визначивши обов'язкових дійових осіб. Таким чином, ваш діалог буде доречним у ситуації: «Мовець – смілива, але скромна квітка без імені». «Адресат мовлення – Фея (Весна, Чаклунка)». «Мета – звертання до Феї з проханням дати йому ім'я». «Місце спілкування – весняний (осінній) ліс».

Передтекстові завдання для читання мають підготувати студента-словесника до сприйняття нової інформації та удосконалити вже набуті знання. Для цього можна запропонувати завдання такого типу: встановити відповідність між словами та їхнім значенням; запам'ятати значення слів та виразів із тексту; з'ясувати значення наведених слів за допомогою словника; на місці пропусків поставити слова з довідки у правильній формі; визначити, яке з поданих слів є головним у тематичному ряді слів.

Притекстові вправи повинні вказувати на те, на що потрібно буде звернути увагу під час прочитання тексту, наприклад: зверніть увагу на правопис виділених слів; зверніть увагу на правопис числівників у тексті; зверніть увагу на наголошування виділених слів.

За допомогою післятекстових завдань можна перевірити і те, як студент-філолог зрозумів прочитане, і те, як засвоїв лексичний та граматичний матеріал, наприклад: підкреслити нові слова у вказаних реченнях; пояснити певний вислів; віднайти у тексті синоніми до слів; дібрати з тексту антоніми до наведених слів; відшукати у тексті певні лексико-семантичні групи; вставити пропущені літери; назвати, з яких слів утворено складні слова; дібрати спільнокореневі слова; перефразувати речення. Від поданих іменників утворити прикметники.

**Висновки.** Отже, слово – це робочий інструмент мовознавця, мовлення – компонент його

професійної майстерності. Від правильності, точності, логічності, зв'язаності, переконливості, емоційності, доступності висловлень залежать ефективність педагога, результативність його роботи з учасниками освітнього процесу. Як стверджують науковці, мовна, мовленнєва підготовка випускників часто не відповідає вимогам сьогодення, тому на заняттях із лінгводидактичних дисциплін потрібно використовувати такі вправи і завдання, які сприятимуть увиразненню мовлення студентів, а різні види лінгвістичних експериментів дадуть змогу підвищити ефектив-

ність та результативність навчання української мови.

На нашу думку, формування професійного мовлення студентів-філологів – це безперервний процес, який важливо стимулювати на заняттях не лише з мовних, а і з фахових дисциплін, де студенти можуть постійно набувати мовленнєвої практики.

У перспективі вбачаємо дослідити методи, спрямовані на формування мовленнєвих знань і розвиток продуктивних видів мовленнєвої діяльності, а саме говоріння та письма.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. И. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам). Москва : Изд-во «Икар», 2009. 448 с.
2. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови : навчальний посібник. Львів : Світ, 2003. 432 с.
3. Біляєв О. М. Культура мовлення вчителя-словесника. *Дивослово*. 1995. № 1. С. 38–44.
4. Дідук-Ступ'як Г. І. Різноманітні підходи до вивчення української мови при формуванні в учнів навичок аудіювання. *Вивчаємо українську мову та літературу*. 2016. № 10/11. С. 2–8.
5. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема. *Дивослово*. 2006. № 5. С. 2–6.
6. Елисеєва В. В. Лексикологія англійського мови : учебное пособие для вузов. Санкт-Петербург : СПбГУ, 2003. 244 с.
7. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. Москва : Рус. язык, 1989. 223 с.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Москва : Логос, 2004. 384 с.
9. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 1999. 320 с.
10. Методика преподавания русского языка / кол. авторов под ред. проф. М. Б. Баранова. Москва : Просвещение, 1990. 190 с.
11. Цінько С. В. Розвиток у п'ятикласників умінь аудіювання на уроках української мови : дис... канд. пед. наук : 13.00.02. АПН України; Інститут педагогіки. Київ, 2000. 248 с.
12. Шелехова Г. Використання вправ з аудіювання і читання на уроках рідної мови в 6 класі. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 4. С. 2–6.

### REFERENCES

1. Azimov E. G., & Schukin A. I. (2009). *Novyyi slovar metodicheskikh terminov (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodological terms (theory and practice of language teaching)]*. Moskva : Izd-vo "Ikar" [in Russian].
2. Babych N. D. (2003). *Praktychna stylistyka i kultura ukrainskoi movy: navchalnij posibnyk [Practical stylistics and culture of the Ukrainian language: textbook]*. Lviv: Svit [in Ukrainian].
3. Biliaiev O. M. (1995). *Kultura movlennia vchytelia-slovesnyka [Teacher-philologist's speech culture]*. *Dyvoslovo – Dyvoslovo*, 1, 38–44 [in Ukrainian].
4. Diduk-Stupiyak, H. I. (2016). *Riznotypovi pidkhody do vyvchennia ukrainskoi movy pry formuvanni v uchniv navychok audiiuvannya [Different approaches to the study of the Ukrainian language in the formation of students' listening skills]*. *Vyvchajemo ukrainsku movu ta literature – Study the Ukrainian language and literature*, 10/11, 2–8 [in Ukrainian].
5. Donchenko T. (2006). *Movlennievi rozvytok yak naukovo-metodychna problema [Speech development as a scientific and methodological problem]*. *Dyvoslovo – Dyvoslovo*, 5, 2–6 [in Ukrainian].
6. Eliseeva V. V. (2003). *Leksikologiya angliyskogo yazyka: uchebnoye posobie dlya vuzov [Lexicology of the English language: textbook for universities]*. Sankt-Peterburg: SPbGU [in Russian].
7. Zimnyaya I. A. (1989). *Psihologiya obucheniya nerodnomu yazyku [The Psychology of Learning a Foreign Language]*. Moskva: Rus. yazyk [in Russian].
8. Zimnyaya I. A. (2004) *Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnyk dlya vuzov [Educational Psychology: a textbook for universities]*. Moskva: Logos [in Russian].
9. Nikolaieva S. Yu. (Eds.) (1999). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh: pidruchnyk [Methods of teaching foreign languages in secondary schools: a textbook]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
10. Baranov M. B. (Eds.) (1990). *Metodyka prepodavaniya russkogo yazyka [Methods of teaching Russian]*. Moskva: Prosveschenie [in Russian].
11. Tsinko S. V. (2000). *Rozvytok u piyatyklasnykiv umin audiiuvannya na urokakh ukrainskoi movy [Development of fifth-graders' listening skills in Ukrainian language lessons]*. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
12. Shelekhova H. (2005) *Vykorystannia vprav z audiiuvannya i chytannia na urokakh ridnoi movy v 6 klasi [Using listening and reading exercises in native language lessons in 6th grade]*. *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian language and literature at school*, 4, 2–6 [in Ukrainian].

---

## ЗМІСТ

### МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

<b>Світлана ЛЮБИМОВА.</b> Роль архетипів у формуванні стереотипів американської лінгвокультури.....	4
<b>Олександра МАЛАШ.</b> Мовно-культурна символіка праці (на матеріалі народних пісень болгар України).....	9
<b>Людмила МАРЧУК, Аліна КОЗЯРУК.</b> Оцінна вербалізація топонімів в сучасному українському художньому дискурсі.....	15
<b>Тетяна МАРЧУК, Марина СТЕФУРАК.</b> Вербалізація графічних засобів у тексті роману Пола Гукінс “The Girl on the Train”.....	21
<b>Світлана МАТВЕСЬВА.</b> Юридичний термін у сучасному термінознавстві та юриспруденції.....	27
<b>Анна МАТІЄНКО-СІЛЬНИЦЬКА.</b> Роль темпорального компоненту інтонації в реалізації функції переконування (на матеріалі англійських проповідницького та судового дискурсу).....	32
<b>Юлія МУСІЄНКО.</b> Тональні характеристики озвученого повчального дискурсу (на матеріалі сучасних англійських притч).....	38
<b>Nina NAGAITSEVA, Yuri ROMANOV.</b> Presentation of singularia and pluralia tantum nouns in a course of Russian as a foreign language.....	46
<b>Mariya NEVREVA, Galina DYACHENKO, Tatyana SIROTENKO.</b> Lexical features of noun prefix morphemes (on the material of the English technical discourse fields “Chemical Engineering”, “Automotive Engineering”, “Electrical Engineering”).....	52
<b>Виолетта НЕЧИПОРЕНКО.</b> Лингвальные и визуальные средства воздействия в англоязычном рекламном дискурсе.....	59
<b>Наталія ОРЛОВА.</b> Термінологія журналістикознавча чи журналістська: до проблеми розмежування понять.....	66
<b>Галина ОСІПЧУК.</b> Рецепція образу природи в поетичному доробку Анатолія Мойсієнка (на матеріалі збірки «Мене любов’ю засвітили скрипки»).....	72
<b>Галина ПАЛИЦЯ.</b> Вербалізація концепту «вчитель» у німецькомовних цитатах відомих людей.....	79
<b>Yuliia PILPEI, Inna PYLYPENKO.</b> Slang versus “Proper English” in the modern world.....	85
<b>Олена ПІТЕРСЬКА.</b> Специфіка образної системи в романі Е. Портер «Просто Девід».....	90
<b>Аліна ПЛЕГУЦА.</b> Дискурсивні маркери. Основні характеристики та функції.....	96
<b>Galina POCHTARUK, Olga ZAITSEVA, Sergei MYKHAILIUK.</b> Models of syntactic and lexical compatibility of lexical-semantic variants of the noun “unit” in scientific and technical discourse texts (The technical area “Automation of Heat and Power Processes”).....	101
<b>Ірина РАБЧУК.</b> Стилiстичний потенціал апозитивних синтаксем у публіцистичних текстах (на матеріалі інтернет-видань).....	107
<b>Ірина РАСВСЬКА.</b> Порівняльна характеристика субдіалекту міста Перуджі з іншими умбрійськими субдіалектами у фонетичному аспекті та проблеми їх класифікації.....	115
<b>Ірина РЕВА.</b> Синтаксичні трансформації в романі «Гра в бісер» Г. Гессе.....	122
<b>Наталія САВЧУК, Ірина ХЛИСТУН.</b> Варіативна нормативність лексики в культурно-мовленнєвому аспекті: історія та сучасність.....	128

### ПЕДАГОГІКА

<b>Сергій КУЦЕНКО.</b> Комплексний розвиток індивідуально-творчих та діяльнісно-творчих здібностей студентів-хореографів на заняттях з народно-сценічного танцю.....	133
--	-----

<b>Лариса ЛАЗАРЕНКО.</b> Навчання читання іншомовних фахових текстів студентів економічних спеціальностей як фактор підвищення мотивації до навчання.....	140
<b>Irina LEVYTSKA, Olena NOVSKA.</b> Methodological aspects of piano training of future musical art teachers.....	145
<b>Світлана ЛОЗИНСЬКА, Марта ПРОЦ.</b> Дидактичні особливості формування життєво-важливих компетентностей дитини засобами проектної діяльності у дошкільному та молодшому шкільному віці.....	152
<b>Леся ЛОТОЦЬКА, Тетяна КОЛАЧ.</b> Використання вебінструментів онлайн-середовища у навчальному процесі закладів вищої освіти.....	158
<b>Галина ЛЯЛЮК.</b> Етично-альтруїстичний принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії у вихованні дітей-сиріт.....	164
<b>Магдалина МАРУШКА.</b> Діяльність львівських шкіл ритмопластичного танцю (20-30 рр. ХХ ст.).....	169
<b>Христина МИКИТЕЙЧУК.</b> Навчально-методична робота з підготовки дитини до вивчення математики в дошкільних закладах Польщі.....	173
<b>Ганна ОМОК.</b> Сутність і специфіка готовності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту до професійно-педагогічної діяльності в умовах професійно-технічної освіти.....	180
<b>Богдан ОПАЛЬЧУК.</b> Критерії та показники готовності майбутніх соціальних працівників до організації культурно-дозвілєвої діяльності.....	186
<b>Оксана ОПАНАСЕНКО.</b> Підготовка соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості за сучасних умов: новітні тенденції.....	194
<b>Олена ОТРАВЕНКО, Олександр ГАДЮЧКО.</b> Управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в закладах вищої освіти.....	200
<b>Тетяна ПАХОМОВА, Юлія СЕРДЮЧЕНКО.</b> Сутність інтерактивних технологій навчання як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.....	207
<b>Людмила ПОПОВА.</b> Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до іншомовної професійної комунікації в умовах запровадження дистанційного навчання.....	213
<b>Марія ПОЧИНКОВА.</b> Технологічний рівень у формуванні критичного мислення майбутніх учителів початкової школи.....	220
<b>Сергій РАДОГУЗ, Тетяна НЕТЕЦЬКА.</b> Академічна мобільність як фактор підвищення конкурентоздатності закладу вищої освіти.....	226
<b>Русіко РАПАВА.</b> Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти України з огляду на європейський досвід.....	233
<b>Ольга РИБАК.</b> Ранкова зустріч як педагогічна технологія розвитку комунікативної компетентності учня.....	239
<b>Тетяна РІДЕЛЬ, Тетяна КИРИЧЕНКО.</b> Євроінтеграційні процеси системи вищої освіти: здобутки та перспективи.....	245
<b>Тетяна РУДЮК.</b> Вивчення родинної лексики в контексті виховного потенціалу християнства (комунікативно-діяльнісний аспект).....	250
<b>Наталія САВЧЕНКО, Микола ДУБІНКА, Оксана ЗАХАРОВА.</b> Поняття особистісного саморозвитку в концептуальному полі сучасної педагогічної науки.....	256
<b>Надія СКРИПНИК.</b> Формування мовленнєвої компетентності студентів-філологів складниками рецептивних видів мовленнєвої діяльності.....	264

---

## CONTENTS

### LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

<b>Svitlana LYUBYMOVA.</b> The role of archetypes in formation of stereotypes in American linguoculture.....	4
<b>Oleksandra MALASH.</b> Linguistic and cultural symbols of labor (based on the folk songs of the Bulgarians of Ukraine).....	9
<b>Liudmyla MARCHUK, Alina KOZIARUK.</b> Estimating verbalization of toponyms in contemporary Ukrainian literary discourse.....	15
<b>Tetiana MARCHUK, Maryna STEFURAK.</b> Verbalization of the graphic elements in the novel “The Girl on the Train” by Paula Hawkins.....	21
<b>Svitlana MATVIEIEVA.</b> Law term in modern terminology science and legal studies.....	27
<b>Anna MATHENKO-SILNYTSKA.</b> The role of the temporal component of intonation in the implementation of the function of persuasion (based on the material of English preaching and trial discourse).....	32
<b>Yuliia MUSHENKO.</b> Tone features of didactic discourse (on the material of modern English parables).....	38
<b>Nina NAGAITSEVA, Yuri ROMANOV.</b> Presentation of singularia and pluralia tantum nouns in a course of Russian as a foreign language.....	46
<b>Mariya NEVREVA, Galina DYACHENKO, Tatyana SIROTENKO.</b> Lexical features of noun prefix morphemes (on the material of the English technical discourse fields “Chemical Engineering”, “Automotive Engineering”, “Electrical Engineering”).....	52
<b>Violetta NECHYPORENKO.</b> Lingual and visual means of impact in English-language advertising discourse.....	59
<b>Natalya ORLOVA.</b> Differentiation of notions in the terminology of Ukrainian journalism.....	66
<b>Halyna OSIPCHUK.</b> Nature image reception in poetic heritage of Anatoliia Moisiianka (based on material of poetry-book “Fiddles lighten me with love”).....	72
<b>Halyna PALYTSYA.</b> Verbalisation of the concept “teacher” in German-language quotes by famous people.....	79
<b>Yuliia PILIPEI, Inna PYLYPENKO.</b> Slang versus “Proper English” in the modern world.....	85
<b>Olena PITERSKA.</b> Specificity of the image system of the novel by E. Porter “Just David”.....	90
<b>Alina PLEHUTSA.</b> Discourse markers. Main characteristics and functions.....	96
<b>Galina POCHTARUK, Olga ZAITSEVA, Sergei MYKHAILIUK.</b> Models of syntactic and lexical compatibility of lexical-semantic variants of the noun “unit” in scientific and technical discourse texts (The technical area “Automation of Heat and Power Processes”).....	101
<b>Iryna RABCHUK.</b> Stylistic potential of appositive syntaxemes in publicistic texts (based on the material of Internet publications).....	107
<b>Iryna RAYEVSKA.</b> Comparative characteristics of Perugian subdialect and other Umbrian subdialects at the phonetics level and problems of classification.....	115
<b>Iryna REVA.</b> Syntax transformations in novel “The game of beads” by G. Hesse.....	122
<b>Nataliia SAVCHUK, Iryna KHLYSTUN.</b> Variable normativeness of the vocabulary in the cultural-speech aspect: history and modernity.....	128

### PEDAGOGY

<b>Serhii KUTSENKO.</b> Complex development of individual creative and activity-creative abilities of students-choreographers during folk and stage dance classes.....	133
<b>Larysa LAZARENKO.</b> Teaching economics students reading professional texts as a factor of increasing learning motivation.....	140

<b>Irina LEVYTSKA, Olena NOVSKA.</b> Methodological aspects of piano training of future musical art teachers.....	145
<b>Svitlana LOZYNSKA, Marta PROTS.</b> Didactical aspects of utilizing project-based learning to form children's key life competencies in preschool and primary school.....	152
<b>Lesya LOTOTSKA, Tetyana KOLACH.</b> Use of online environment interactive tools in the educational process.....	158
<b>Halyna LIALIUK.</b> Ethical-altruistic principle of subject-subject interaction in upbringing orphan children.....	164
<b>Magdalena MARUSHKA.</b> Activities of Lviv schools of rhythmic dance (20-30s of the XX century).....	169
<b>Khrystyna MYKYTEYCHUK.</b> Educational and methodical activity on preparing a child to study mathematics in preschool institutions of Poland.....	173
<b>Hanna OMOK.</b> The essence and peculiarities of readiness of the future specialists in physical education and sport for their professional and pedagogical activity in terms of vocational education.....	180
<b>Bogdan OPALCHUK.</b> Criteria and indicators of readiness of future social workers to the organization of cultural and leisure activities.....	186
<b>Oksana OPANASENKO.</b> Preparation of social pedagogues for work with youth in rural locality in modern conditions: new trends.....	194
<b>Olena OTRAVENKO, Oleksandr GADYUCHKO.</b> Management of vocational training quality of future specialists of physical education and sports in higher education institutions.....	200
<b>Tetiana PAKHOMOVA, Yuliiya SERDIUCHENKO.</b> The essence of interactive teaching technologies as a means of formation of foreign language communicative competence of future foreign language teachers.....	207
<b>Liudmyla POPOVA.</b> Formation of readiness of future primary school teachers for professional communication in a foreign language in the conditions of distance learning.....	213
<b>Mariia POCHYNKOVA.</b> Technological level in the formation of critical thinking of future teachers of primary school.....	220
<b>Serhii RADOHUZ, Tetiana NETETSKA.</b> Academic mobility as a way of the competitiveness of higher education institutions increasing.....	226
<b>Rusiko RAPAVA.</b> Trends in the development of postgraduate pedagogical education in Ukraine taking into consideration the European experience.....	233
<b>Olga RYBAK.</b> Morning meeting as a pedagogical technology of developing communicative competence of the student.....	239
<b>Tetiana RIDEL, Tetiana KYRYCHENKO.</b> Eurointegration processes of higher education in Ukraine: achievements and perspectives.....	245
<b>Tetiana RUDIUK.</b> Study family vocabulary in the context of the educational potential of Christianity (communicative and activity aspect).....	250
<b>Nataliia SAVCHENKO, Mykola DUBINKA.</b> The concept of personal self-development in the conceptual field of modern pedagogical science.....	256
<b>Nadiia SKRYPNYK.</b> Formation of students-philologists' speech competence with components of receptive speech activities.....	264



## **НОТАТКИ**

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ  
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

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

**HUMANITIES SCIENCE  
CURRENT ISSUES:**

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

**ВИПУСК 29. ТОМ 3  
ISSUE 29. VOLUME 3**

Редактори-упорядники  
*Микола Пантюк  
Андрій Душний  
Іван Зимомря*

Здано до набору 25.05.2020 р. Підписано до друку 22.06.2020 р.  
Гарнітура Times New Roman. Формат 64x90/8.  
Друк офсетний. Папір офсетний.  
Ум. друк. арк. 31,85. Зам. № 0720/189. 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.