

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 4  
ISSUE 29. VOLUME 4



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 4. – 280 с.

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

**Редакційна колегія:**

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

**Рецензенти:**

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

**Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.**

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

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

*Свідोцтво 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 4. – 280 p.

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

*Editorial board:*

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

*Reviewers:*

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

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

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

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

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

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

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

**МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО**

УДК [811.112.2+811.161.2]’246(477.85)  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209636>

**Галина СЕНИК**,  
*orcid.org/0000-0001-7146-2884*  
кандидат філологічних наук,  
асистент кафедри германського, загального і порівняльного мовознавства  
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича  
(Чернівці, Україна) *halynasenyk@yahoo.de*

**МОВНІ КОНТАКТИ ТА БУКОВИНСЬКА НІМЕЦЬКА МОВА  
(BUKOWINER DEUTSCH): НАСЛІДКИ КОНТАКТУВАННЯ  
УКРАЇНСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ МОВ НА БУКОВИНІ**

*Метою статті є аналіз німецько-українських мовних контактів у лексичі та висвітлення їх діахронічного розвитку. За часів Австро-Угорської монархії (1775–1918 рр.) Буковина стала багатомовним суспільством. Представники різних етнічних груп спілкувалися німецькою мовою. Білінгвізм, або багатомовність, буковинців призвів до запозичень різного роду. У статті охарактеризовано вплив німецької мови на буковинський діалект сучасної української мови та, навпаки, української на буковинську німецьку мову, який автор експериментально довела у 2012 році. Запропоновано новий ареально-типологічний підхід до вивчення українсько-німецьких мовних контактів на Буковині. Розроблено комплексну методіку аналізу запозичень з німецьким етимом у різних районах Буковини та реліктів Bukowiner Deutsch у часовому і віковому вимірах на основі вільного асоціативного експерименту, проведеного з носіями української і німецької мов різних вікових груп, яка виявилася ефективною і дала змогу встановити закономірності і відмінності в адаптації запозичень і в їх ареальному поширенні, а також в інтерферентних явищах на теренах Буковини, в Німеччині й Австрії; розкрито і пояснено механізми виникнення і стабілізації інтерферентних явищ у німецькій мові Буковини; з'ясовано роль української мови у формуванні Bukowiner Deutsch.*

*Вплив німецької мови на українську мову був набагато глибшим на основі її культурного престижу. Буковинські говірки зазнали значних змін на лексико-семантичному рівні, найбільшою різноплановістю вирізняється семантична інтеграція. Інтерферентні явища під впливом української мови у мові буковинських німців найпоширеніші на синтаксичному рівні та виражені калькуванням українських словосполучень.*

*Перспективи подальших досліджень вбачаємо як у вивченні функціонування запозичень з німецьким етимом у мові населення Буковини, так і у відстеженні деяких з них в основному фонді сучасної української мови, оскільки цей процес ще не завершився і потребує ґрунтовного аналізу.*

**Ключові слова:** мовні контакти, буковинська німецька мова, запозичення, Австро-Угорська монархія, багатомовність, змішування мов.

**Halyna SENYK**,  
*orcid.org/0000-0001-7146-2884*  
Candidate of Philological Sciences,  
Assistant at the Department of German, General and Comparative Linguistic  
of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University  
(Chernivtsi, Ukraine) *halynasenyk@yahoo.de*

**LANGUAGE CONTACTS AND BUKOVINIAN GERMANY LANGUAGE:  
RELICTS OF CONTACTS BETWEEN UKRAINIAN  
AND GERMAN LANGUAGES IN BUKOVINA**

*The given thesis offers a new areal and typological approach to the study of the contacts between Ukrainian and German languages in Bukovina. The complex methodology has been devised to analyze the loans with the German etymon in different Bukovinian regions as well as Bukowiner Deutsch relicts. The analysis has been carried out in temporal and age dimensions on the basis of free associative experiment, conducted among the native speakers of Ukrainian and German languages of different age groups. The methodology proved to be effective and made it possible to determine the regularities and distinctions concerning the adaptation of the loans, as well as their areal spread and interference phenomena in Bukovina, Germany and Austria. The mechanisms of formation and stabilization of interference phenomena typical of the German language in Bukovina have been revealed and clarified.*

*The speech contacts of the speakers of both languages in Chernivtsi were much more intense than those in the countryside. Therefore, the number of borrowings from German is bigger here. However, the degree of stabilization of the borrowed vocabulary in the city is not different from the rural areas. Nowadays every third word is often used. 64.6% of borrowings fell out of use or they are used very rarely.*

*Words borrowed from the German language (61.2%) are rarely used nowadays in Bukovina or even went out of use, and 38.8% of their total number is integrated into the language as those, which are commonly used and can eventually enter the main vocabulary of the Ukrainian language.*

*Most interlocutors borrowed words from the representatives of the older generation and many borrowed items lost its relevance due to the extralinguistic factors. Words from such thematic groups as cuisine, agriculture, trade and handicraft (ironworking, painting, needlework, carpentry, blacksmithing, construction, etc.) are often used. They are transmitted from generation to generation and, in many cases, are still in demand.*

*The objective of the given research is to analyze German-Ukrainian language contact in the word-stock and to reflect it in diachronic development. Under the rule of the Austrian-Hungarian Empire (1775–1918) Bukovina became a multilingual society. The representatives of different nationalities favoured the German language. Bilingual and multilingual tendencies in the language and speech of Bukovynians resulted in borrowings of different kinds. This article explores the influence of the German language on the Bukovynian dialect of the Ukrainian language and visa versa – that of the Ukrainian language on the Bukovynian German. The author defines the lexical borrowings as remnants of these contacts on the basis of experiments in Germany/Austria and Ukraine.*

**Key words:** areal typology, language contacts in Bukovina, interference, loan, Bukowiner Deutsch.

Мова є дзеркалом мовної спільноти. Це твердження можна довести наступною цитатою Ф. Шиллера (Schiller, 1962: 74): «Мова є дзеркалом нації, коли ми дивимось у це дзеркало, то нам з'являється велика влучна картина про нас самих». Для нас важливо, що різноманітні суспільні відносини впливають на мову. Це часто можна спостерігати у змінах як на лексичному рівні, так і на семантичному. Цей факт можна чітко простежити на прикладі лексики Західної та Східної України, оскільки це два різні суспільні устрої. Дюкерт (Dückert, 1962) справедливо зазначає, що лексика постійно пристосовується до змін згідно з потребами соціальної комунікації – за допомогою неологізмів або лексичних запозичень, а також змін у вживанні та значенні вже наявних слів.

Мовний контакт залишає сліди, тому є сенс шукати в цих слідах підказки щодо самого процесу мовного контакту.

За словами М. Вандрушки (Wandruschka, 1971: 128), «багатомовність є основою змішування мов». По всьому світу наявні багатомовні індивідууми, групи людей, меншини та навіть держави. Наприклад, візьмемо Швейцарію, де багатомовність є політично встановленою, і саме такою була й Буковина за часів Австро-Угорської монархії 1775–1918 років.

Тема мовного контакту як частини культурного контакту залишається досить актуальною навіть нині. Низка наукових праць У. Вайнрайха, М. Вандрушки, М. Кочергана, Ю. Жлуктенка, О. Гвоздяка, О. Огуя та інших мовознавців присвячена цій темі.

**Метою цієї статті** є висвітлення явища зміни мови серед німецького населення під впливом українською мови в Північній Буковині та впливу

німецької мови на буковинські говірки української мови. Ми маємо проаналізувати явище змішування мов та його діахронічний розвиток.

Змішування мов найлегше відбувається в лексичній. Недосконалість та непостійність кожної людської мови найбільш яскраво проявляється в лексичних структурах. Переймання окремих слів та цілих словосполучень з інших мов, перетворення та утворення за зразком іншомовних слів є складним процесом. Виникнення мовної інтерференції в багатонаціональній Буковині зумовлене функціональним статусом та ступенем генетичного чи типологічного споріднення змішуваних мов (Oguy, 2008/9: 64).

Переплетіння між Буковиною та Австрією виникло не випадково, оскільки історичні та культурні події обох країн були тісно пов'язані між собою (Smal-Stocky, 1942: 212). Політичне та економічне правління Австрії на Буковині тривало досить довго. У багатьох сферах повсякденного життя можна було спостерігати чимало запозиченої лексики. Не дивно, що сліди австрійців у колишній провінції можна віднайти в культурі, пам'ятках, традиціях, а також у мові. Німецька мова відігравала на Буковині функцію *lingua franca* та стала мовою міжнаціонального спілкування. Щодо мовної ситуації на Буковині, ми маємо інформативні статистичні дані про рівень досконалості мови різних соціальних груп. З огляду на ці дані, можна припустити, що вплив німецької мови на українську був найсильнішим у галузі адміністративного управління, економіки, фінансів, транспорту та торгівлі. Все адміністративне управління було зосереджене в руках людей, які розмовляли німецькою мовою, судочинство велося німецькою мовою, німецькою

мовою проводилися заняття в школі, загалом весь державний апарат був німецькомовним. Той, хто хотів вступити в будь-які стосунки з державою, повинен був уміти розмовляти німецькою. З розвитком австрійської ідеї держави, з яким доле-носно пов'язані народи Дунайського регіону, в австрійській народній державі розвинулася інша функція німецької мови, а саме бути посередником між цими народами (Smal-Stockuj, 1942: 212).

Використання мови залежить від багатьох факторів:

- мовної ситуації, в якій людина перебуває;
- багатомовності людини та її оточення;
- мовної спільноти, до якої вона належить;
- рівня розвитку багатомовності серед представників цієї мовної спільноти;
- функціонального статусу мови, будь то домінуюча чи підпорядкована мова країни.

Використання мови залежить також від психологічних критеріїв: від психотипу, настрою, вікових особливостей та інтелектуального рівня людини. У Чернівцях німецька мова стала мовою міжнаціонального спілкування. Водночас німецька мова вважалася мовою «хорошого суспільства» міста. Таким чином, ціле місто мало «німецький» характер, який підсилювався пресою, що публікувалася німецькою мовою. До Чернівців завжди приїздили люди з провінції, які працювали тут, а також діти, які навчалися у школах та вищих навчальних закладах.

Численні німецькі запозичення увійшли до лексики українського населення з військової справи. Наприклад: гвер (das Gewehr) – гвинтівка, куферок (der Koffer) – валіза, мельдувати (sich melden) – доповідати та інші. Під впливом постійного спілкування з носіями німецької мови виникли й інші запозичення з німецької мови – дієслова з українськими закінченнями чи суфіксами. Більшість із них передавалися в усній формі і їх неможливо знайти в словниках. Наприклад: *гайцувати* (heizen) – топити, *гендлювати* (handeln) – торгувати, *трафити* (treffen) – влучити, *урлюп* (der Urlaub) – відпустка, *шуруп* (die Schraube) – гвинт, *братрура* (das Bratrohr) – духовка, *клямка* (die Klinke) – ручка, *рондель* (das Reindl) – невелика каструля, *мореля* (die Marille) – абрикоса, *обцас* (der Absatz) – каблук, *ташка* (die Brieftasche) – сумка, *гимбиль* (der Nobel) – рубанок, *книдлі* (der Knödel) – ліниві вареники, *обцуги* (die Zange) – великі кліщі, *райтки* (die Reithose) – галіфе, *рашпель* (die Raspel) – напилник, *рушта* (der Rost) – круги на плиті, *фана* (die Fahne) – прапор, *шіфа* (das Schiff) – корабель, *итрика* (die Strecke) – дорога, *фист* (fest) – порядно, *цурік*

(zurück) – назад, *фертик* (fertig) – готово та інші. Корінь німецький, проте префікси та суфікси чи навіть закінчення українські, наприклад: німецький іменник корабель (середній рід) отримує закінчення в буковинському діалекті – *a* і стає *schifa* (жіночий рід), німецьке дієслово *treffen* трапляється з українським закінченням – *ити* і використовується як *трафити*. Отже, разом із запозиченнями з німецьким етимологом існують також суто українські синоніми: *шіфа* (німецьке запозичене слово) та *корабель* (українське слово), *трафити* походить з німецької мови (*treffen*), а дієслово *зустріти* є українським відповідником, хоча обидва варіанти вживалися досить часто (Senyk, 2014: 166).

**Завдання дослідження** – проаналізувати використання німецькомовної запозиченої лексики різними поколіннями та прослідкувати, який вплив мала українська мова на німецьку:

- у старшого покоління (від 70 років);
- у людей середнього віку (від 40 до 70 років);
- у молодого покоління (до 40 років).

Для свого анкетування ми відібрали 100 найпоширеніших запозичень з німецької мови та попросили інформантів ідентифікувати їх за трьома критеріями: часто вживані, зрідка вживані, вийшли з обігу. Було опитано представників трьох поколінь різних районів, які раніше перебували під австрійським правлінням. На основі проведеного аналізу ми встановили таке: з розвитком суспільства німецькомовні запозичення у буковинських говірках української мови вживаються не так часто, як це було раніше. В основному вони належать до активного лексичного запасу старшого покоління. Люди похилого віку здебільшого не мають уявлення, що слова, які вони вживають щодня, походять з німецької мови, хоча вони також дуже добре знають і українські синоніми. Ще з дитинства вони звикли використовувати ці німецькомовні запозичення. А от люди середнього віку, що проживають у селі, вживають ці слова зрідка. Молоде покоління практично не використовує запозичення з німецьким етимологом. Низький відсоток вживання німецькомовних запозичень є наслідком того, що більшість предметів, які були в активному вжитку ще у XIX столітті, сьогодні не використовуються. З часом запозичення, можливо, й зникнуть взагалі. Багато мовців відмовилися від німецькомовних запозичень на користь українських чи то навіть російських синонімів (Сеник, 2016: 240).

Варто також наголосити, що кількість використаних запозичень з німецьким етимологом відрізняється залежно від району. У Заставнівському

районі опитані респонденти старшого покоління розуміють до 90% наведених слів. Мовці Іван Дулеба (с. Мусорівка, 91 рік) та Анастасія Габуза (с. Онут, 87 років) розуміють майже кожне запозичення з німецьким етимологом і можуть пояснити їх значення та назвати українські синоніми. До 50% запозичень відомі онуці Івана Дулеби Галині Дулебі, але розуміє вона тільки 20% з них. Цікаво й те, що залежно від статі опитуваного мовця відрізняється й розуміння значень німецькомовних запозичень. Не всі респонденти жіночої статі розуміють такі запозичення: укр. *обцуги* – нім. *Hebzange* «кліщі», укр. *райтки* – нім. *Reithose* «широкі чоловічі штани», укр. *рашпіль* – нім. *Raspel* «напильник», які дуже чітко розуміє і вживає чоловіча половина населення. Натомість чоловіки не обізнані з німецькими словами, які стосуються домашнього господарства чи кухні, їх розуміють переважно жінки: укр. *братрура* – нім. *Bratrohr* «духовка», укр. *клямка* – нім. *Klinke* «ручка», укр. *рондель* – нім. *Reindl* «невисока каструля», укр. *мореля* – нім. *Marille* «абрикос», укр. *обцас* – нім. *Absatz* «духовка», укр. *шпанга* – нім. *Spange* «шпилька», укр. *братванка* – нім. *Bratpfanne* «сковорідка». Схожа ситуація у Кіцманському районі. Старше за 70 років покоління розуміє близько 80% німецьких запозичень, а вже їхні діти та онуки – лише третину наведених слів. Деяким онукам цього покоління відомі тільки 10% слів, наприклад: Дмитро Камбур (с. Верхні Станівці, 19 років) знає 12 слів зі ста. Це свідчить про те, що з кожним роком кількість запозичень з німецьким етимологом у буковинському діалекті української мови зменшується. Є і дуже цікаві анкети зі Сторожинецького району. Наприклад, Ярослав Яцко (с. Великий Кучурів, 31 рік) народився в єврейській частині села. Незважаючи на свій вік, він використовує 59 запозичень зі 100 наведених в анкеті, розуміє ще 32 слова, але не вживає, отже, йому відомі 91% запозичень з анкети.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні запозичень з німецьким етимологом у Глибочькому, Путильському та Вишницькому районах.

За часів Австро-Угорської монархії 1775–1918 років не тільки німецька мова зазнала впливу в Північній Буковині, а й навпаки, українська мова мала вплив на німецьку. Це результат білінгвізму, який тоді був звичним явищем для Північної Буковини, що також призвів до змішування двох мов. Деякі речі та терміни українців були також новими для тих, хто розмовляв німецькою, вони перейняли назви цих

слів, оскільки це було зручно. Вимова, словотворення та побудова речень української мови. Відносини між двома народами, спільне життя стали причинами запозичень різного роду: нім. *Kutja* – укр. *кутя*, нім. *Pipinke* – укр. *опеньки*, нім. *Kolatsche* – укр. *калач*, нім. *Durak* – укр. *Дурень*, нім. *Leidak* – укр. *лайдак*, нім. *Kascha* – укр. *каша*, нім. *Haluschki* – укр. *галушки*, нім. *Hreczka* – укр. *гречка*, нім. *Borschtsch* – укр. *борщи*, нім. *Bida* – укр. *біда*. Нижче наведено також декілька прикладів перекладу запозичень під впливом української мови: замість «це коштує багато» – «це коштує дорого», «так швидко, наскільки це можливо» – «якнайшвидше», «так добре, наскільки це можливо» – «якнайкраще», «це досить важко» – «це доста важко», «я не можу заснути» – «мені не спиться» (Seiler, 1925: 5).

За словами Огуя, «майже 140-річне контактування німецької та української мов сприяло їхньому зближенню, так званому союзу мов, який, однак, надалі не розвивався внаслідок історичних подій (в основному через Першу світову війну та розпад Габсбурзької монархії)» (Oguy, 2008/9: 64). У 1940 більшість німців змушені були покинути Буковину, проте «старі буковинці» не забули своєї буковинської німецької мови. Наше дослідження українсько-німецьких мовних контактів показує вплив української мови на німецьку до наших днів. Ми попросили буковинських німців заповнити анкету із 30 запозиченими словами та 30 ідіоматичними виразами. Як засвідчили анкети буковинських німців (серед яких, зокрема Йозеф Монастерський, Нордгайн-Вестфаллен, 82 роки), доктор Еріх Бек (м. Зіндельфінген, 80 років) – Німеччина; Леонтіне Кас (78 років), сімейна пара Ісідор (86 років) та Жозефа Гартман (82 роки) з м. Лінц, доктор Інгрід Нарганг (84 роки) з м. Енгельгартсцель, Роман Константинюк (80 років) з м. Грац (Австрія), більшість представників розуміють до 80% запозичень з українським етимологом. Вони покинули свою батьківщину ще в дитячому віці, але все своє життя вживали ці слова і пам'ятають їх. Варто зазначити, що більшість представників старшого покоління розуміють до 80% запозичень з українським етимологом. Цього не можна сказати про їхніх дітей та онуків, які, на жаль, не розуміють запозиченої з німецької мови лексики.

У роботі було проведено соціолінгвістичний експеримент на основі анкетування 115 мешканців Буковини з різних районів, які за часів Австро-Угорщини були під австрійським правлінням, та 30 колишніх німців й австрійців, які змушені були покинути свою Батьківщину, поза межами

буковинського ареалу, а саме в Німеччині й Австрії, де вони проживають.

Результати опитування респондентів дають змогу стверджувати: за територіальною ознакою на Буковині найвищий відсоток (44,3%) часто вживаної запозиченої з німецької мови лексики зафіксовано в Заставнівському районі. Тут інтенсивно вживаються як усі частини мови, так і запозичені лексеми більшості тематичних груп. Найнижчий відсоток часто вживаної запозиченої з німецької мови лексики зафіксовано в Глибоцькому районі – 30%. Більшість інформантів ідентифікують слова анкети як такі, що вживаються зрідка або вийшли з обігу – 70%. Загалом запозичені з німецької мови слова (61,2%) вживаються нині на Буковині зрідка або взагалі вийшли з обігу, а 38,8% від їх загальної кількості ідентифікуються як такі, що інтегрувалися в мові як часто вживані і з часом можуть увійти до основного словникового фонду української мови.

У віковому вимірі в усіх районах встановлено, що покоління, старше за 70 років, розуміє близько 80% німецьких запозичень, а вже їхні діти – лише третину наведених в анкеті слів. Деяким онукам старшого покоління відомі тільки 10% слів зі ста названих нами. У часовому вимірі у синхронії нам вдалося підтвердити, що з кожним роком кількість запозичень із німецьким етимологом у буковинському діалекті української мови зменшується.

Леонтіне Кас з м. Лінц навіть продекламувала вірша, в якому переплелися усі мови, якими тоді розмовляли на Буковині:

*Prosym pane, beißt der Hund?  
Ne bijjsja, ne bijjsja, er beißt nicht,  
sonst nehme ich Hacktopor  
und schneide Dir picior.*

У цьому вірші слова *просим пане* та *не бійся* є запозиченими з німецької мови українськими говірками, а слово *picior* походить з румунської мови. На завершення слід зазначити, що інтерференція – це взаємодія різних систем мови. Результат цього процесу залежить від особливостей цих систем, від механізму змішування мов, а також від екстралінгвістичних факторів. Дослідження процесу мовної інтерференції у німецькій та українській мовах є невідкладним, оскільки час старшого покоління проходить досить швидкоплинно. Наступною темою нашого дослідження стане «Буковинська німецька мова як явище мовної інтерференції».

Розроблено комплексну методику аналізу запозичень з німецьким етимологом у різних районах Буковини та реліктів *Bukowiner Deutsch* у часовому і віковому вимірах на основі вільного асоціативного експерименту, проведеного з носіями української і німецької мов різних вікових груп, яка виявилася ефективною і дала змогу встановити закономірності і відмінності в адаптації запозичень і в їх ареальному поширенні, а також в інтерферентних явищах на теренах Буковини, в Німеччині й Австрії; розкрито і пояснено механізми виникнення і стабілізації інтерферентних явищ у німецькій мові Буковини; з'ясовано роль української мови у формуванні *Bukowiner Deutsch*.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мартине А. Распространение языка и структурная лингвистика. *Новое в лингвистике*. Москва. 1972. № 6. С. 83.
2. Огуй М., Огуй О. Німецька мова на Буковині: утвердження, функціонування та занепад у багатомовному краї. *Буковинський журнал*. № 1(83). 2012 р. С. 198–203.
3. Oguy O. D. „Deutsch in der mehrsprachigen Bukowina“. In: *Göttinger Beiträge zur Sprachwissenschaft*. Heft 17/18. Göttingen. 2008/9. S. 51–73.
4. Сенік Г. І. Результати українсько-німецьких мовних контактів у буковинському мовному ареалі та на територіях переселення буковинських німців. *Актуальні проблеми романо-германської філології та прикладної лінгвістики: науковий журнал*, випуск № 1–2(11–12), частина 2. Чернівці. 2016. С. 238–242.
5. Яцюк І. Я. Німецький діалект Карпатського регіону України : автореферат дис. на здобуття ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». Київ. 1996. 18 с.
6. Bukowina (Buchenland). *Handwörterbuch des Grenz- und Auslandsdeutschtums*. Breslau, 1933. Band 1. S. 611–644.
7. Czochralski J. Zur sprachlichen Interferenz. *Linguistics* 67. 1971. S. 5–36.
8. Drosdowski G. *Damals in Czernowitz und rundum. Erinnerungen eines Altösterreichers*. Klagenfurt : Verl. D. Kl. Zeitung Kärnten. 1984. 200 S.
9. Dücker J. Untersuchungen auf der lexikalischen Ebene anhand ausgewählter Konkurrentengruppen. *Linguistische Studien / Hrsg. von A. Reihe*. Berlin, 1974. S. 45–67.
10. Schiller Friedrich. *Deutsche Gröse / Carl Hanser. Sämtliche Werke*. 3. Aufl. München. 1962. Band 1. 324 S.
11. Seiler F. *Die Entwicklung der deutschen Kultur*, Band 1. 1925. S. 1–9.
12. Senyk. H. *Sprachkontakte und Bukowiner Deutsch. Kontaktsuren heute. Die Ukraine und der deutschsprachige Raum*. Herausgegeben von Oleksandr Oguy unter Mitwirkung von Zeliko Uvanovic. Aachen : Shaker Verlag, 2014. Band I. S. 163–176.
13. Smal-Stockyj R. Die germanisch – deutschen Kultureinflüsse im Spiegel der ukrainischen Sprache. Leipzig, 1942. S. 13, 196, 202–203, 212.



14. Wandruschka M. Interlinguistik. Umriss einer neuen Sprachwissenschaft. München. 1971.
15. Weinreich U. Languages in contact. New York 1974. Deutsche Übersetzung: Sprachen in Kontakt. München. 1977.

#### REFERENCES

1. Martine A. Rasprostraneniye jazyka I strukturnaya lingvistika. Novoye v lingvistike. Moskva. 1972. No. 6, p. 83 [The spread of language and structural linguistics. New trends in linguistics]. Moskva. 1972. No. 6, p. 83 [in Russian].
2. Oguy M., Oguy O. Nimetska mova na Bukovyni: utverdzhennya, funktsionuvannya ta zanepad u bahatomovnomu krayi. Bukovynskyi zhurnal No.1 (83) 2012. S. 198–203. [The German language in Bukovina: establishment, functioning and decay in a multilingual province. Bukovinsky magazine No.1 (83)]. 2012, pp. 198–203 [in Ukrainian].
3. Oguy O. D. „Deutsch in der mehrsprachigen Bukowina“. In: Göttinger Beiträge zur Sprachwissenschaft. Heft 17/18. Göttingen. 2008/9. S. 5–73. [German in the multinational Bukovina. In notes on linguistics Göttingen. Volume 17/18. Göttingen]. 2008/9, pp. 5–73 [in German].
4. Senyk H. Rezultaty ukrajinsko-nimetskykh movnykh kontaktiv u bukovynskomu movnomu areali ta na terytorijach pereselennja bukovynskykh nimtsiv. Aktualni problemy romano-hermanskoji filolohiji ta prykladnoji lingvistyky: naukovyj zhurnal, vypusk No.1–2(11–12). Tschernivtsi. 2016. S. 238–242. [Results of Ukrainian-German language contacts in the Bukovynian language area and in the territories of resettlement of Bukovynian Germans. Current issues of Romano-Germanic philology and applied linguistics: scientific journal, issue 1–2 (11–12), part 2]. Chernivtsi. 2016, pp. 238–242 [in Ukrainian].
5. Yatsyuk I. Ya. Nimetskyi dialect Karpatskoho rehionu Ukrayiny: avtoreferat dys. na zdobuttja stupenya kand. filol. nauk: spets. 10.02.04 “Hermanski movy” [German dialect of the Carpathian region of Ukraine: author’s abstract to obtain a degree in Candidate filological Sciences: 10.02.04 “Germanic languages”]. Kyiv, 1996. 18 p. [in Ukrainian].
6. Buchenland. Handwörterbuch des Grenz- und Auslandsdeutschtums [Hand dictionary of border and foreign German]. Breslau, 1933. Vol. 1. pp. 611–644 [in German]. [Hand dictionary of border and foreign German]. Breslau, 1933. Vol. 1, pp. 611–644 [in German].
7. Czochralski J. Zur sprachlichen Interferenz. Linguistics 67. 1971. S. 5–36. [To the problem of speech interference. Linguistics 67]. 1971, pp. 5–36 [in German].
8. Drosowski G. Damals in Czernowitz und rundum. Erinnerungen eines Altösterreicher. Klagenfurt : Verl. D. Kl. Zeitung Kärnten. 1984. 200 S. [Back in Chernivtsi and everything around. Memories of an old Austrian. Klagenfurt: publisher “Klyayn Tsaytunh” Carinthia]. 1984, 200 p. [in German].
9. Dücker J. Untersuchungen auf der lexikalischen Ebene anhand ausgewählter Konkurrentengruppen. Linguistische Studien / [Hrsg. von A. Reihe]. Berlin, 1974. S. 45–67. [Lexical level research based on selected competitive groups. Linguistic Studies [publisher A. Reihe. Berlin], 1974, pp. 45–67 [in German].
10. Schiller Friedrich. Deutsche Gröse / Carl Hanser. Sämtliche Werke. 3.Aufl. München. 1962. Band 1. 324 S. [German greatness / Carl Hanser. Selected works]. 3rd edition. München. 1962. Volume 1. 324 p. [in German].
11. Seiler F. Die Entwicklung der deutschen Kultur, Band 1. 1925. S. 1–9. [Development of German culture, volume 1]. 1925, pp. 1–9 [in German].
12. Senyk. H. Sprachkontakte und Bukowiner Deutsch. Kontaktpuren heute. Die Ukraine und der deutschsprachige Raum. Herausgegeben von Oleksandr Oguy unter Mitwirkung von Zeliko Uvanovic. Aachen : Shaker Verlag, 2014. Band I. S. 163–176. [Language contacts and Bukovinian German. Consequences of contacting today. Ukraine and German-speaking territory. Published by Oleksandr Oguy with the assistance of Zeliko Uvanovic. Aachen: Shaker Publishing. 2014. Volume 1], pp.163–176 [in German].
13. Smal-Stockyj R. Die germanisch – deutschen Kultureinflüsse im Spiegel der ukrainischen Sprache. Leipzig, 1942. S. 13, 196, 202–203, 212. [Germanic-German cultural influences in the highlight of the Ukrainian language. Leyptsyh], 1942, pp. 13, 196, 202–203, 212 [in German].
14. Wandruschka M. Interlinguistik. Umriss einer neuen Sprachwissenschaft. München. 1971. [Interlinguistics. Contours of new linguistics. Munich]. 1971 [in German].
15. Weinreich U. Languages in contact. New York. 1974 [in English].

УДК 81-115[811.111+811.161.2]  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209637>

**Вікторія СКРЯБІНА,**  
orcid.org/0000-0002-3793-3643,  
кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри англійської філології і перекладу  
Київського національного лінгвістичного університету  
(Київ, Україна) skryabina.ya@gmail.com

## АКТУАЛІЗАЦІЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ У ЗАГОЛОВКАХ АНГЛОМОВНИХ ТА УКРАЇНСЬКОМОВНИХ ІНТЕРНЕТ-НОВИН

Стаття присвячена розгляду мовних засобів актуалізації ціннісних орієнтирів у заголовках англomовних та українськомовних інтернет-новин. Дослідження здійснене з позиції аксіології, теорії цінностей, із застосуванням методів інтерпретативного, семіометричного, комунікативно-прагматичного та зіставного аналізу. Матеріалом дослідження слугували заголовки новин про коронавірусну пандемію інтернет-сайтів *euronews.com* та *ukr.net* з використанням методу суцільної вибірки. У дослідженні постулюємо, що інформативні й персуазивні заголовки сучасних інтернет-видань репрезентують ціннісні орієнтири спільноти, формують її аксіосферу та мотивують читачів до певних дій чи реакцій. За допомогою різнорівневих, здебільшого оцінних лексичних одиниць відображені такі загальнолюдські цінності сучасного англomовного європейського суспільства, як СОЛІДАРНІСТЬ, ТВОРЧИСТЬ, ЛЮБОВ ДО ПРИРОДИ, МАТЕРІАЛЬНЕ БЛАГО, СВОБОДА. Натомість українські новини вербалізують інші аксіологічні домінанти: ПАТРІОТИЗМ, ІНДИВІДУАЛІЗМ, ОПІР НА ВЛАСНІ СИЛИ, РЕЛІГІЙНІСТЬ та ОБРЯДОВІСТЬ, ІНДИВІДУАЛІЗМ та СУСПІЛЬНУ ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ. Ці відмінності можемо пояснити особливостями політики країн Євросоюзу та сучасними українськими політичними та економічними реаліями, а також специфікою національного характеру, що сформувалася під впливом певних історико-культурних та геополітичних факторів. ДЕМОКРАТІЯ є спільною для обох культур цінністю, проте репрезентована вона в українських ЗМІ шляхом безпосереднього називання цієї цінності, в європейських виданнях – за допомогою абстрактної суспільно-політичної лексики та назв інституцій, які повинні її забезпечити. Для європейського населення Covid-19 – це негативна подія, якій варто протистояти, а для українців коронавірус – жорстокий вбивця, і вони вибирають стратегію уникнення та самоізоляції, намагаються дистанціюватися від події. Тому в заголовках домінує нейтральна лексика та евфемізми, на відміну від європейських, де переважають негативно забарвлені іменники.

**Ключові слова:** аксіологія, цінність, ціннісні орієнтири, індивідуальні цінності, колективні (партикулярні) цінності, загальнолюдські (універсальні) цінності.

**Viktorii SKRIABINA,**  
orcid.org/0000-0002-3793-3643  
Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor of English Philology and Translation Department  
of Kyiv National Linguistic University  
(Kyiv, Ukraine) skryabina.ya@gmail.com

## VALUES MANIFESTED IN ENGLISH-LANGUAGE AND UKRAINIAN-LANGUAGE INTERNET-HEADLINES

The article deals with the linguistic means of value manifestation in the headlines of English-language and Ukrainian-language Internet news. The investigation was carried out through the prism of axiology, the theory of values, with the application of interpretive, semiometric, communicative-pragmatic and comparative analyses. The database of the study was news headlines about the coronavirus pandemic taken from *euronews.com* and *ukr.net* sites using the continuous sampling method. The research postulates that informative and persuasive headlines of modern online publications represent the community's values, shape its axiosphere and motivate readers to react or take certain actions. Universal human values of modern English-speaking European society such as SOLIDARITY, CREATIVITY, LOVE OF NATURE, MATERIAL GOODS, FREEDOM are represented with the help of multi level, mainly lexical units. Instead, Ukrainian news verbalize quite different axiological dominants: PATRIOTISM, INDIVIDUALISM, SELF-RELIANCE, RELIGIOSITY and RITUALISM, INDIVIDUALISM and SOCIALISM. These differences can be explained by the specifics of the EU policies and contemporary Ukrainian political and economic realities, as well as the specificity of Ukrainian national character formed under the influence of certain historical, cultural and geopolitical factors. DEMOCRACY is a common value for both cultures, but in the Ukrainian media it is represented by its direct naming, while in European publications – by means of abstract socio-political vocabulary and the names of institutions called to ensure it. For the Europeans Covid-19 is a negative event which they should actively counter, however, Ukrainians perceive the coronavirus as a brutal killer and choose to avoid it and distance themselves from the events connected with it. Therefore, neutral vocabulary and euphemisms dominate in Ukrainian headlines, unlike the European ones, where negative loaded nouns prevail.

**Key words:** axiology, value, value guidelines, individual values, collective (particular) values, universal values.

**Постановка проблеми та її визначення.**

Однією з функцій засобів масової інформації є формування ціннісної структури особистості та відповідних установок. Проблема медійного впливу на систему цінностей та моральних норм суспільства поєднує актуальні питання сучасної лінгвістики, що розглядають у межах як традиційних напрямів дослідження, так і відносно молодих наукових течій (аксіології, психо- і соціолінгвістики, когнітивістики, лінгвопрагматики, нейролінгвістики, лінгвокультурології тощо).

**Аналіз досліджень.** Лінгвістичні дослідження заголовків ЗМІ здійснювалися переважно за такими аспектами. як: 1) функційний аналіз (Н. Кожина, В. Мужев, Л. Ноздріна, А. Туманова, Д. Ульяновцев, Л. Юлдашева); 2) стилістичні особливості (Р. Монсефі, А. Боняді, А. Самуель, Дж. Лей); 3) комунікативно-прагматичні характеристики (А. Коваленко); 4) концептуально-семантичний аналіз на матеріалі російської мови (С. Чертоусова). Мовознавці досліджують тексти засобів масової комунікації вже кілька десятиліть, проте є численні аспекти, що потребують подальших розвідок, серед них, зокрема, – аксіологічні характеристики заголовка як одного з основних джерел інформації та міфотворчості в системі жанрів сучасних ЗМІ.

**Мета** нашої статті полягає у встановленні аксіологічних домінант сучасних інтернет-заголовків та мовних засобів їх актуалізації в англomовній (європейській) та українській культурах.

**Об'єкт** дослідження – текст заголовків інтернет-новин. **Предмет** – мовні засоби моделювання ціннісних орієнтирів у заголовках сучасних англomовних і українськомовних інтернет-новин у зіставному аспекті. **Актуальність** дослідження зумовлена тим фактом, що аксіологічний вимір текстів цього жанру ще не був предметом комплексного лінгвістичного аналізу. Вивчення впливу заголовків на ціннісні орієнтири лінгвоспільноти допомагає глибше зрозуміти не лише комунікативно-прагматичні настанови сучасних медіа, але й усвідомити ціннісні домінанти мови, встановити аксіологічні паралелі на матеріалі англійської та української мов. **Матеріалом** дослідження слугували заголовки публікацій про коронавірусну пандемію інтернет-сайтів *euronews.com* та *ukr.net*. У роботі використовуємо **методи** інтерпретативного, семіотричного, комунікативно-прагматичного та зіставного аналізу, а також метод кількісних підрахунків.

Методологічною базою дослідження слугують роботи А. Івіна, Д. Леонтьєва, Г. Приходько, Р. Фрондісі.

**Виклад основного матеріалу та отримані висновки.**

Лінгвістична аксіологія як наука нині лише формується (Frondisi, 1971). Аксіологія (від грец. *ἀξία* – цінність і *λόγος* – слово, вчення) – теорія цінностей, розділ філософії, що з'ясовує природу та різновиди цінностей, взаємини між ними (досліджує системи або множини взаємопов'язаних цінностей) (Felices-Lago). Термін «аксіологія» ввів французький філософ П. Лапі в 1902 р., а в 1904 р. Е. фон Гартман дав таку назву розділу філософії. Античні філософи намагалися усвідомити сутність понять цінності та оцінки, розробляли критерії та класифікації. Сократ вважав, що цінність існує поза людиною і визначає її поведінку.

Першим кроком до розуміння природи цінностей було усвідомлення того, що з'ясування поняття реальності та істини не дає відповіді на питання, що таке цінність. Істина відповідає на питання, якою є реальність. Цінність відповідає на питання, яким щось повинно бути.

Цінності містять у собі елемент спонукання: вони дають підстави для дії та мотивують поведінку. Зокрема, спільні цінності об'єднують людей у нації, цивілізації тощо, закликають до спільних колективних дій. Цінності містять когнітивний і емоційний компоненти, знання та оцінку. У знаннях людина усвідомлює предметну вираженість світу, в оцінці з'ясовує, чи відповідає дійсність її потребам. Тому ціннісний рівень свідомості має потужний духовний потенціал самовдосконалення людини.

Класифікація цінностей також є предметом дослідження аксіології. Є різні способи класифікації цінностей та переважно цінності поділяють на дві великі групи: нижчі, або матеріальні цінності (для задоволення біологічних потреб), і вищі, або духовні цінності (релігійні, моральні, соціальні, правові, політичні, інтелектуальні, культурні та естетичні). Цьому поділу приблизно відповідає поділ на інструментальні, або зовнішні цінності (ті, що є засобом для утвердження інших цінностей), і самодостатні, або внутрішні цінності (англ. *intrinsic value*). Часто між цими двома групами ставлять проміжні – життя як цінність, природа як цінність тощо (Frondisi, 1971).

Цінності також поділяють на індивідуальні, колективні (партикулярні) та універсальні. Партикулярні цінності – це цінності самотньої культури, нації, цивілізації. Універсальні (загальнолюдські) цінності – це ті, що прийняті різними народами, культурами, націями, цивілізаціями та можуть бути включені в контекст кожної окремої культури чи нації. Прикладом універсальної цінності можуть бути права людини.

Роль мас-медіа в процесі формування чи руйнування моральних цінностей вивчали С. Коен, С. Холл, К. Тестер, Ю. Хабермас, Н. Стівенсон та ін. П. Лазарсфельд і Р. Мертон пишуть про «наркотизуючу дисфункцію ЗМІ», під якою розуміють можливість втрати чутливості до неприємних соціальних проблем, апатію, появу «втомленості співчувати». З іншого боку, значна кількість розвідок свідчить здебільшого про позитивність сучасних видань (Кузнєцова, 2012). Психолінгвісти Дж. Буше і Ч. Осгуд вважають, що загалом люди схильні частіше використовувати позитивно забарвлені слова, назвавши це синдромом «Полліанни». Інакше кажучи, «люди намагаються бачити насамперед світлі сторони життя й говорити про них» (Вольф, 1985).

Проте це не стосується заголовків, які часто виконують атрактивну функцію, маючи на меті привернути увагу читачів (Коваленко, 2002). Здебільшого користувачі інтернет-мереж читають лише заголовки (Колодяжна), які в інтернет-дискурсі відрізняються від традиційних ЗМІ такими рисами, як гіпертекстовість, інтерактивність, оперативність, доступність із будь-якої частини світу, довільність доступу до інформації, можливість архівування тощо (Колодяжна).

Н. Цибікова виокремлює два основні типи заголовків відповідно до їхнього комунікативно-прагматичного завдання: заголовки-інформери (у яких переважає фактуальна інформація) та заголовки-прагми (в основу яких покладено функцію впливу) (Цыбікова). На нашу думку, обидва типи заголовків можуть відображати ціннісні орієнтири лінгвоспільноти, оскільки навіть інформативні заголовки демонструють фокус уваги авторів інтернет-новин й актуалізують оцінку інформації читачами. На думку Л. Павлюк, стиль заголовків репрезентує концепцію видання, формує його аудиторію (Павлюк, 2010).

Проаналізувавши заголовки останніх новин про пандемію коронавірусу на сайтах euronews.com та ukr.net, ми встановили, що позначення цінностей відбувається насамперед за допомогою лексичних одиниць, що їх називають. В європейських новинах найчастотнішими є такі: *family, children, neighbours, people, workers, health workers, elderly people, humanity, homeless, migrants, dogs, wildlife*, що свідчить про те, що фокус уваги сучасної Європи – широкі верстви населення, знедолені та тварини. В українських новинах превалюють лексеми *хворі, вагітні, діти, медики, пацієнти, українці, військові, мігранти, священники, монахи, в'язні, науковці* тощо. Характерною рисою українських заголовків про Covid-19 є вживання

великої кількості іменника *особа*, що свідчить про формальність, дистанціювання від проблеми захворювання живих людей. Можемо пояснити це впливом історико-культурних та геополітичних умов, що сформували в характері українців прагнення втекти від дійсності в несприятливих умовах (Янів, 1994).

Що ж стосується самого концепту COVID-19, то у європейській пресі спостерігаємо його актуалізацію в термінах кризи, боротьби та війни (*coronavirus crisis, disaster, coronavirus fight, invisible enemy, danger, struggle, battle, Covid-19 frontline*), що мотивує європейців до героїчного протистояння пандемії, зокрема, дотримуючись вимог самоізоляції. Проілюструємо це кількома заголовками: *Italy is "at war" with Covid-19. Europe battles with the coronavirus. Are we doing enough to protect health workers on Covid-19 frontlines?* (EN). Оскільки більшість корінних європейців – це представники англосаксонської раси, можемо пояснити мотиваційний ефект наведених вище заголовків партикулярними етнокультурними цінностями (волею, ініціативою, самовладанням, активністю, відчуттям обов'язку) (Лебон, 2011).

Натомість в українській пресі цей вірус персоналізується й набуває ознак безжального вбивці, якого неможливо подолати (*коронавірус вбиває, коронавірус забрав життя, жертви коронавірусу, забезпечити належним захистом, смертельний*): *МОЗ опублікувало відео, в якому нагадало українцям, що «коронавірус вбиває». Коронавірус вбиває лікарів: Кожен день офіційно заражаються близько 100 медиків (Zik). Все життя лікувала дітей: в Івано-Франківську коронавірус забрав життя ще одного медика (Вголос). В Італії кількість жертв коронавірусу перевищила за 20 тисяч. Спалах COVID-19 у столичному Медмістечку: персонал не був забезпечений належним захистом (UN)*. Ці спостереження підтверджують думку А. Паламаря про те, що українці більше покладаються на долю, уникаючи боротьби, а О. Кульчицький пише про «м'яку, пасивну споглядальність» нашого народу (Кульчицький, 1992).

У національних цінностях знаходять своє віддзеркалення такі риси українського характеру, як ПАТРІОТИЗМ. Наприклад: *Українська фармацевтична компанія зареєструвала для виробництва препарат проти коронавірусу (UA.NEWS) Український гігант «Мрія» перевіз до Польщі рекордний медичний вантаж – за посадкою спостерігали онлайн тисячі людей. Українська стратегічна авіація допомагає країнам НАТО боротися з коронавірусом (Радіо Свобода). Посольство України в Ірландії допомагає українцям у боротьбі з COVID-19 (UN)*.

Наведені вище заголовки популяризують досягнення українців у фармацевтичній та авіабудівній галузях, повідомляють про турботу українського посольства про долю українців за кордоном, таким чином імпліцитно викликаючи у читачів відчуття гордості, любові до своєї країни. Як свідчать результати опитування, проведеного в 2019 році соціологічною групою «Рейтинг», патріотами вважають себе 83% громадян України (ПВС83У). У цьому аспекті цікавим видається також той факт, що більшість новинних заголовків на сайті ukr.net повідомляють про стан подій у різних регіонах та містах України, заголовки інтернет-новин рясніють українськими топонімами (на Буковині, Херсонщині, Миколаївщині, Тернопільщині, Львівщині, в Енергодарі, Ужгороді тощо) включно з найменуваннями тимчасово окупованих територій Донеччини, Луганщини та Криму. Наприклад: *На Донеччині понад 1600 осіб перебувають на самоізоляції* (Вчасно). *Коронавірус в окупованому Криму: кількість хворих зростає до 40 людей* (24 канал) (UN). Можемо припустити, що вони підтверджують думку про невід'ємний компонент патріотизму – повагу та готовність захищати територіальну цілісність та суверенітет рідної країни.

На відміну від українських, європейські заголовки більшу увагу акцентують не на патріотизмі, а на СОЛІДАРНОСТІ, адже принцип солідарності є одним з основних принципів ЄС (Араб-Оглы, 1990), згідно з яким слабкіші регіони Союзу отримують допомогу від партнерів по ЄС. Ось лише кілька заголовків: *Coronavirus: baskets of solidarity lowered from Naples balconies. EU project "in danger if no solidarity on coronavirus crisis"*. *Countries offer solidarity to their neighbours amid Covid-19 outbreak* (EN). Один із заголовків говорить про так звані «корзини солідарності», які з'явилися в Неаполі на піку пандемії, всі бажаючи кладуть у них продукти й предмети першої необхідності і лишаяють на вулиці для знедолених і бездомних.

Суто європейською є також діяльнісна цінність, а саме ТВОРЧИСТЬ – одна з найважливіших загальнолюдських цінностей. У заголовках euonews спостерігаємо однокореневі іменники та прикметники цього лексико-семантичного поля: *Coronavirus creativity*. *"Generation Corona" will miss out on life's opportunities. New creative spaces can help. Watch: police find creative ways to keep us safe* (EN). Модернізація та нові технології є ознакою цього процесу, зокрема в заголовках рясніють абстрактні іменники, прикметники та прислівники *virtuality, virtual, virtually*: *Virtually open*:

*Europe's museums bid to enrich life on lockdown. Classic European cycling race to be held virtually this year* (EN).

Любов і бережливе ставлення до ПРИРОДИ відрізняють європейців від українців, ця цінність знаходить своє відображення в досить поширених заголовках з оптимістичними коментарями про очищення природи та повітря під час пандемії: *Tails up? Is wildlife the big beneficiary of the Covid-19 lockdown? Europe breathes a fresher air under lockdown. New York: dramatic drop-off in air pollution* (EN).

Не обійшли увагою європейські ЗМІ й таку суто утилітарну цінність для людини як істоти тілесної, як МАТЕРІАЛЬНЕ БЛАГО. Адже щоб бути живим і здоровим, потрібно мати сприятливі умови для життя і здоров'я, тобто благополуччя, добробут, економічний розвиток. Це відображено в заголовках, що стосуються економічної кризи, втрати робочих місць тощо: *Meet the people losing their jobs amid the Covid-19 lockdown. Coronavirus in Europe: one million job losses in two weeks. EU hopes to mitigate lockdown and help workers with €100 billion fund. Covid-19: What are the consequences for small and medium enterprises? Covid-19 pandemic: how has the EU responded to the economic crisis? IMF declares global recession* (EN). Автори наведених вище новин висловлюють стурбованість щодо добробуту європейців, вживаючи іменники *crisis, recession, job losses*, що мають яскраво виражену негативну конотацію, проте врівноважують негативну оцінку подій використанням позитивно забарвлених дієслів *mitigate* та *help*.

Більшість українських заголовків натомість зосереджені на самому вірусі, проблемі його поширення, симптомах та тестуванні. Наприклад: *У близько 5% хворих на коронавірус хвороба починається з набряку легенів, – інфекціоніст (Zik)*. *Люди із сезонною алергією більш схильні до інфікування коронавірусом – лікар (Країна)*. *Прикарпаття отримало реагенти для 7 500 ПЛР-досліджень* (Kurs.if.ua). *Коронавірус в Україні: чому МОЗ не тестує кожен підозрілий випадок* (5 канал). *На Самбірщині за два дні провели лише 44 експрес-тести на виявлення коронавірусу* (Четверта студія) (UN). Велика кількість заголовків мають практичне спрямування, дають поради щодо профілактики та убезпечення себе від захворювання: *Шість способів вберегти себе від Covid-2019* (Наша мама). *Дзвонить «103»: що робити українцям без декларацій, які захворіли на COVID-19* (Укрінформ). *Лікар-інфекціоніст: медичні рукавички дають помилкове відчуття захисту від коронавірусу* (АСП) *Доктор*

Комаровський розповів, чи можна контактувати з носієм коронавірусу та не захворіти (Уніан). Пластери з мікроголками допоможуть у лікуванні COVID-19 (Medic.ua). Чи може радіація вбити коронавірус – відповідь Комаровського (Факти ICTV). У ВООЗ заявили, що алкоголь не захищає від COVID-19, а навіть навпаки (Українська правда) (UN). Вважаємо це проявом раціонально-вольового компонента нашої національної психіки, ІНДИВІДУАЛІЗМУ та ОПОРУ НА ВЛАСНІ СИЛИ (Киричук, 1994). Причому українці дослухаються до порад авторитетних світових та вітчизняних джерел, таких як ВООЗ, лікар-інфекціоніст, доктор Комаровський. Європейцям не настільки важливо, звідки надійшла інформація, а для того, щоб розвінчувати міфи, автори заголовків використовують дієприкметник *debunked*: *Debunked: No, lemon in hot water is not a “cure” for Covid-19. Debunked: Claims a new virus has emerged from China are false* (EN).

РЕЛІГІЙНІСТЬ та ОБРЯДОВІСТЬ як ціннісні орієнтири українців знайшли своє відображення в інтернет-заголовках, опублікованих напередодні Великодня, де йдеться про випадки захворювання серед священників та монахів: *У Дубно доставили ще одного хворого на коронавірус: підозрюють контакт з почаївськими монахами* (Рівне Вечірне). *У Львові на коронавірус масово тестують священників різних конфесій* (19 новин). *У Мукачеві на COVID-19 захворіло 2 священники МП* (Mukachevo.net). «Багато хто зненавидів би»: головний санлікар розповів, чому церкви не закрили на карантин (Країна). *Намісника Києво-Печерської лаври Павла витишуть з лікарні у Страсну п'ятницю* (Главком) (UN). М. Костомаров наголошував, що будь-який іноземець, який перебував в Україні, дивувався, що в жодній країні світу так щиро не моляться Богу (Костомаров, 1990). На жаль, ця внутрішньо мотивована релігійність в умовах пандемії призводить до ризику зараження коронавірусом: *Спалах COVID-19 на Миколаївщині: хворі заразилися через релігійні збори на дому* (24 канал). *Спалах COVID-19 на Миколаївщині пов'язаний із релігійними заходами – голова ОДА* (Укрінформ). *На Харківщині 9 парафіян заразилися коронавірусом, бо купували свічки у хворої* (24 канал) (UN).

Цікаво відзначити абсолютно протилежне ставлення українців та європейців до вимоги самоізоляції та карантину. Європейці, що цінують власну СВОБОДУ як загальнолюдську цінність, визнають суверенність особистості, гуманізм, інтелектуальну свободу особи в пошуках розваг і краси, страждають від обмежень, яких вони змушені

дотримуватися в умовах пандемії: *Coronavirus: Londoners scolded as thousands enjoy sun outdoors. In pictures; Entertaining children through the coronavirus crisis. Coronavirus: Europeans warned to avoid “temptation” of sunny weather. “Stay home, idiot!” Neighbours turn on neighbours as lockdown bites. Coronavirus: Half of humanity on lockdown in 90 countries. Czech microbreweries call for “beer paramedics” amid lockdown hangover. How are Europeans coping with coronavirus confinement?* (EN). Як бачимо, термін карантин (*lockdown*) превалює в багатьох заголовках і має яскраво виражене негативне забарвлення (*lockdown bites*), до того ж англійський іменник *confinement*, окрім ізоляції, означає обмеження, позбавлення волі, ув'язнення тощо. Порушення ж умов карантину розглядають як насолоду, розвагу та спокусу. Проте навіть у таких умовах гумор допомагає європейцям справлятися з обмеженням їхньої свободи та дивитися на ситуацію з оптимізмом: *“Can my husband see his mistress?”: Police oddest lockdown questions* (EN). Курйозне питання дружини, чи може її чоловік навідувати свою коханку, мимоволі викликає посмішку й дає змогу поглянути на проблему карантину з іншого боку.

В українців, здається, необхідність ізоляції зовсім не викликає занепокоєння, національні ЗМІ практично не приділяють увагу цій проблемі. У заголовках, де йдеться про карантин, переважає нейтральний іменник *самоізоляція*, що сигналізує про добровільну відмову від контактів, викликану необхідністю уникнути інфікування: *На Донеччині понад 1600 осіб перебувають на самоізоляції* (Вчасно). *У Конотопі на самоізоляції перебувають 84 особи, контактні з інфікованими на коронавірус* (Сумські Дебати). *В Енергодарі посилили карантинні заходи: у місті четверо інфікованих* (TV5) (UN). Відмова дотримуватися карантину висвітлюється як безвідповідальність, наприклад: *У Чернівецькій області хворий на COVID-19 священник відмовляється самоізолюватися* (12 новин). *Стрімке поширення вірусу через недотримання карантину: на Буковині зафіксовано 546 хворих* (ТСН) (UN). Такі заголовки викликають почуття обурення, осуду стосовно тих, хто порушує обмеження карантину. Про схильність українців до самоізоляції писав видатний філософ Д. Чижевський, який виокремлює в українському характері певний «індивідуалізм та стремління до «свободи» в різних розуміннях цього слова» (Чижевський, 1991). Тож можемо говорити про такі ціннісні домінанти українських інтернет-заголовків, як ІНДИВІДУАЛІЗМ та СУСПІЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ.

Спільна цінність, що викристалізується в європейських та українських інтернет-заголовках, ДЕМОКРАТІЯ, є загальнолюдською. В англomовних заголовках ця цінність вербалізована суспільно-політичною лексикою (*serve the people, aid, migrant crisis, mass surveillance, powers, law*) та назвами установ, які покликані забезпечити соціальний захист та демократію (*Parliament, government, NATO*): *Parliaments must continue to function and serve the people during the coronavirus. Government responses to Covid-19 are making the fight against money-laundering harder. Coronavirus: NATO is helping fight invisible enemy, says Stoltenberg. Without continued aid, the next migrant crisis will be people fleeing coronavirus not war. Could the coronavirus pandemic lead to mass surveillance in Europe? Hungary's Viktor Orban handed sweeping new powers with Covid-19 law (EN)*. В українських інтернет-новинах частіше згадують лексико-семантичну одиницю *демократія*, наприклад: *Боротьба з коронавірусом: чи сумні жорсткі заборони з демократією?* (Deutsche Welle) (UN).

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо, що заголовки сучасних ЗМІ (інформативні і персуазивні) ретранслюють ціннісні орієнтири спільноти, здійснюючи на читачів комплексний та ефективний вплив, формуючи їхню особисту аксіосферу та мотивуючи до певних дій чи реакцій. Аналіз фактичного матеріалу показав, що вербалізація європейських та українських цінностей відбувається за допомогою різнорівневих оцінних одиниць. Зокрема, встановлено, що до європейських цінностей, представлених у заголовках про пандемію коронавірусу, належать СОЛІДАРНІСТЬ, ТВОРЧИСТЬ, ЛЮБОВ ДО ПРИРОДИ, МАТЕРІАЛЬНЕ БЛАГО, СВОБОДА. Українські заголовки пропагують ПАТРІОТИЗМ,

ІНДИВІДУАЛІЗМ, ОПІР НА ВЛАСНІ СИЛИ, РЕЛІГІЙНІСТЬ та ОБРЯДОВІСТЬ, ІНДИВІДУАЛІЗМ та СУСПІЛЬНУ ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ. Спільною для обох культур цінністю є ДЕМОКРАТІЯ як основа сучасного суспільства, проте вербалізується вона по-різному: в українських ЗМІ шляхом безпосереднього називання цієї цінності, в європейських виданнях – за допомогою абстрактної суспільно-політичної лексики на позначення демократичних засад функціонування держави та інституцій, які його забезпечують. Стосовно самого явища пандемії Covid-19, сприйняття європейців та українців тут відрізняється. Для європейського населення – це негативна подія, якій варто протистояти, це – війна, що вимагає активних дій і протистояння, для українців вірус – жорстокий вбивця, і вони вибирають стратегію уникнення та самоізоляції, намагаються дистанціюватися від подій. Тому в заголовках домінує нейтральна та евфемізована лексика (*особи, інфіковані замість люди чи хворі*), на відміну від європейських, де переважають негативно забарвлені іменники (*crisis, recession, disaster*). Фокус уваги в заголовках європейських інтернет-новин – широкі верстви населення (працівники підприємств, мігранти, бездомні, літні люди, медпрацівники), в українських – вагітні, діти, медики, військові та священники. Можемо пояснити це особливостями політики країн Євросоюзу та сучасними українськими політичними та економічними реаліями, адже вагітні, діти, медики – на жаль, найменш захищені державою, а військові та священники виступають гарантією подальшого існування України як нації.

Перспективним вважаємо подальше дослідження аксіосфери європейської та української культур на матеріалі дискурсів різних типів та різножанрових текстів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Араб-Оглы Э. А. Европейская цивилизация и общечеловеческие ценности. *Вопросы философии*. 1990. № 8. С. 10–12.
2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. Москва : Наука, 1985. 228 с.
3. Енциклопедія сучасної України. URL: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=43500](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=43500) (дата звернення: 15.04.2020).
4. Кихтан В. В. Информационные технологии в журналистике. Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. 160 с.
5. Коваленко А. М. Заголовок англomовного журнального мікротексту-повідомлення: структура, семантика, прагматика (на матеріалі тижневика Newsweek) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. філол. н. : 10.02.04. Київ, 2002. 19 с.
6. Колодяжна Д. Українські медіа в соціальних мережах: що ми робимо не так. URL: <https://imi.org.ua/articles/ukrajinski-media-v-sotsialnih-merejah-scho-mi-robimo-ne-tak-i593> (дата звернення: 20.04.2020).
7. Костомаров М. І. Книга буття українського народу. Кирило-Мефодієвське братство: В 3-х т. Київ : Либідь, 1990. Т. 2. С. 95.
8. Лебон Г. Психология народов и масс. Москва : Академический проект, 2011. 238 с.
9. Киричук В. Ментальність. Суть, функції, генеза. *Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості*. Київ–Луцьк, 1994. Ч. 1.

10. Кузнецова Т. Аксиологія соціальних комунікацій : навчальний посібник. Суми : Вид-во Сумського державного університету, 2012. 300 с.
11. Кульчицький О. Світовідчуження українця. Українська душа. Київ, 1992. С. 48–65.
12. Павлюк Л. Заголовок у дискурсі мас-медіа: семантико-змістові риси і функціонально-структурні типи. *Телема радіожурналістика*. 2010. Вип. 9. С. 285–293.
13. Патріотами вважають себе 83% українців. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2764596-patriotami-svoei-kraini-vvazaut-sebe-83-ukrainciv.html> (дата звернення: 15.04.2020).
14. Цыбикова Н.С. Заголовки как диктемное имя текста интернет-новостей. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zagolovok-kak-diktemnoe-imya-teksta-internet-novostey/viewer> (дата звернення: 15.04.2020).
15. Чижевський Д. Нариси історії філософії на Україні. Нью-Йорк, 1991. 175 с.
16. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології. Мюнхен, 1994, С. 89.
17. Felices-Lago Á. The emergence of axiology as a key parameter in modern linguistics. URL: [https://www.researchgate.net/publication/266565324\\_The\\_emergence\\_of\\_axiology\\_as\\_a\\_key\\_parameter\\_in\\_modern\\_linguistics\\_A\\_review\\_of\\_significant\\_contributions\\_from\\_the\\_1950s\\_to\\_the\\_1980s](https://www.researchgate.net/publication/266565324_The_emergence_of_axiology_as_a_key_parameter_in_modern_linguistics_A_review_of_significant_contributions_from_the_1950s_to_the_1980s) (дата звернення: 15.04.2020).
18. Frondisi R. What is Value? An Introduction to Axiology. La Salle, Illinois, 1971. 179 p.

#### ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

19. EN – euronews .URL: <https://www.euronews.com/>.
20. UN – ukr.net. URL: <https://www.ukr.net/>.

#### REFERENCES

1. Arab-Ogly, A. (1990). Yevropeiskaia tsivilizatsiia i obshechelovecheskiie tsennosti. Voprosy filosofii [European Civilization and common human values]. Pp. 10–12 [in Russian].
2. Volf E. (1985). Funktsionalnaia semantia otsenki [Functional semantics of evaluation]. Moskva, 228 p. [in Russian].
3. ESU – Entsyklopedia suchasnoii Ukrainy [Encyclopedia of modern Ukraine]. Retrieved from: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=43500](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=43500) [in Ukrainian].
4. Kykhtan V. (2004). Informatsionnye tekhnologii v zhurnalistike [Information technologies in journalism]. Rostov na Donu : Feniks. 160 c. [in Russian].
5. Kovalenko A. (2002). Zaholovok angomovnoho zhurnalnoho mikrotekstu-povidomlenniia: struktura, semantyka, prahmatyky (na materialy tyzhnevnyka Newsweek) [Headline of English microtext-message: structure, semantics, pragmatics (case-study Newsweek weekly)]. Kyiv, 19 p. [in Ukrainian].
6. Kolodiazna D. Ukrainski media v sotsialnykh merezhakh: scho my robymo ne tak [Ukrainian media in social networks: what our problem is]. Retrieved from: <https://imi.org.ua/articles/ukrajinski-media-v-sotsialnih-merejah-scho-mi-robimo-ne-tak-i593> [in Ukrainian].
7. Kostomarov M. (1990). Knyha buttia ukraiinskoho narodu [The book of Ukrainian genesis]. Kyiv: Lybid, V. 2. P. 95 [in Ukrainian].
8. Lebon G. (2011). Psikhologiiia narodov i mas [Psychology of peoples and masses]. Moskva, 238 p. [in Russian].
9. Kyrychuk V. (1994). Mentalnist. Sut, funktsii, geneza [Mentality. Essence, functions, genesis]. Kyiv–Lutsk, Part 1 [in Ukrainian].
10. Kuznetsova T. (2012). Aksiolohiia sotsialnykh komunikatsii [Axiology of social communications]. Sumy, 300 p. [in Ukrainian].
11. Kultchytyskyi O. (1992). Svitovidchuvannia ukraintstiv [World perception of Ukrainians]. Kyiv, pp. 48–65 [in Ukrainian].
12. Pavliuk L. (2010). Zaholovok u dyskursi mas-media: semantyko-zmistovi rysy i funktsionalno-strukturni typy [Headline in mass-media discourse: semantic, functional and structural types], TV and radio journalism, Kyiv, V. 9. Pp. 285–293 [in Ukrainian].
13. Patriotamy vvazhaiut sebe 83% ukraintstiv [83% of Ukrainians consider themselves to be patriots]. Kyiv. Retrieved from: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2764596-patriotami-svoei-kraini-vvazaut-sebe-83-ukrainciv.html> [in Ukrainian].
14. Tsybikova N. Zagolovki kak diktemnoie imia [Headline as a dictemic name off the internet news story]. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/zagolovok-kak-diktemnoe-imya-teksta-internet-novostey/viewer> [in Russian].
15. Chyzhevskiy D. (1991). Narysy istorii filosofii na Ukraini [Essays on history of philosophy in Ukraine]. New York, 175 p. [in Ukrainian].
16. Yaniv V. (1994). Narysy do istorii ukraiinskoi etnopsykholohii [Essays on history of Ukrainian ethnopsychology]. Munich. P. 89 [in Ukrainian].
17. Felices-Lago Á. The emergence of axiology as a key parameter in modern linguistics. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/266565324\\_The\\_emergence\\_of\\_axiology\\_as\\_a\\_key\\_parameter\\_in\\_modern\\_linguistics\\_A\\_review\\_of\\_significant\\_contributions\\_from\\_the\\_1950s\\_to\\_the\\_1980s](https://www.researchgate.net/publication/266565324_The_emergence_of_axiology_as_a_key_parameter_in_modern_linguistics_A_review_of_significant_contributions_from_the_1950s_to_the_1980s).
18. Frondisi R. (1971). What is Value? An Introduction to Axiology. La Salle, Illinois, 179 p.

#### LIST OF DATA SOURCES

19. EN – euronews. Retrieved from: <https://www.euronews.com/>.
20. UN – ukr.net. Retrieved from: <https://www.ukr.net/>.



**Тетяна СМОЛЯНА,**

*orcid.org/0000-0001-6628-2707*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри німецької філології та перекладу

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

(Харків, Україна) *smoliana83tatiana@ukr.net*

## КОНЦЕПТ СПРАВЕДЛИВІСТЬ, АКТУАЛІЗОВАНИЙ НІМЕЦЬКОМОВНОЮ МАКСИМОЮ

*Стаття присвячена німецькомовній максимі та її когнітивно-комунікативним властивостям.*

*Ця мовно-мовленнєва одиниця є відомою для представників німецької лінгвокультури, апелює до соціально-культурних цінностей та норм національно-мовного колективу, максима містить інтенцію, може впливати на свідомість людини, регулює її поведінку та спонукає до дотримання певних правил.*

*Зафіксовані у свідомості цінності, принципи, уявлення про всесвіт та індивіда в ньому, формують лінгвокультурний концепт. Мегаконцепт ПРАВИЛО ПОВЕДІНКИ, сформований із визначення максими, є сукупністю норм, яких індивід має дотримуватись.*

*Підпорядкований йому мікроконцепт СПРАВЕДЛИВІСТЬ та інші формують концептосферу німецькомовно-го соціуму, вербалізовану німецькомовною максимою. Використовуючи аналіз словникових дефініцій і компонентний аналіз було виокремлено семи/ознаки, котрі німецькомовна максима вербалізує.*

*Розглядається один з найбільш актуалізованих німецькомовною максимою концептів – концепт СПРАВЕДЛИВІСТЬ, окреслено його лексико-семантичне поле, склад та структуру СПРАВЕДЛИВОСТІ.*

*У статті змодельовано семантичний простір номінацій концепту СПРАВЕДЛИВІСТЬ, вербалізованого німецькомовною максимою.*

*Семи/ознаки «юстиція», «об'єктивність», «рівномірність розподілу» та «правомірність» конфігурують семантичний простір номінацій концепту СПРАВЕДЛИВІСТЬ.*

*Реалізація максими в релігійному дискурсі формує фрагмент дискурсу, який демонструє інтертекстуальні зв'язки, а також спрямований на досягнення регулятивного ефекту. У релігійному дискурсі було зафіксовано актуалізацію максим, джерелами яких є Біблія та інші релігійні тексти. Проповідь як провідний жанр релігійного дискурсу характеризується дидактичністю і широкими можливостями впливу на адресата, сприяє формуванню моральних норм.*

**Ключові слова:** *концепт, когнітивно-дискурсивний підхід, максима, регулятивний потенціал, релігійний дискурс, текст.*

**Tetiana SMOLIANA,**

*orcid.org/0000-0001-6628-2707*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Chair of Department of German Philology and Translation

of V. N. Karazin Kharkiv National University

(Kharkiv, Ukraine) *smoliana83tatiana@ukr.net*

## JUSTICE AS A CONCEPT OBJECTIFIED BY A GERMAN LANGUAGE MAXIM

*The article is devoted to the German maxim and its cognitive-communicative properties. This linguistic and communicative unit is familiar to the representatives of the German linguistic culture, appeals to the socio-cultural values and norms of the national language group; the maxim implies an intention, may affect an individual's consciousness, regulates their behavior and encourages them to adhere to certain norms or virtues. Entrenched in consciousness, values, principles, and ideas about the universe and individual in it construct a linguistic cultural concept.*

*Megaconcept RULE OF BEHAVIOR generated from the definition of the maxim, is a set of rules that the individual must follow. Being subordinated to it, microconcept JUSTICE and others form the conceptual sphere of the German-speaking society verbalized by the German language maxim. Using dictionary definitions and component analysis, the semes/features that the German language maxim verbalises have been singled out.*

*The article focuses on the concept JUSTICE that is most often foregrounded by the maxim. The author describes its lexical-semantic field, its content and structure. This article is an attempt to model a semantic diversity of nominations that represent the concept JUSTICE verbalized by the German maxim. Semes/features "law", "objectivity", "equability of distribution", and "validity" configure the semantic space of nominations for concept JUSTICE. The maxim actualized in religious discourse forms the fragment of discourse that has intertextual connections, and also aims at achieving a regulative effect. Religious discourse features the maxims with Biblical or other religious texts origin. The sermon as the most prominent genre of religious discourse is characterized by didacticism and ample opportunities of influence on the addressee; it facilitates the formation of moral norms.*

**Key words:** *concept, cognitive-discursive trend, maxim, regulative potential, religious discourse, text.*

**Постановка проблеми.**

Однією з найбільш вагомих рис культури є інтегративність, котра реалізується у тенденціях елементів культури, створює узгоджену цілісність, отже, можна говорити про наявність системних зв'язків між усіма експліцитно та імпліцитно функціонуючими в культурі ідеалами, а також між концептами, котрі їх віддзеркалюють.

Когнітивно-дискурсивний підхід до аналізу вербалізованих максимою концептів передбачає комплексне вивчення його когнітивного змісту з урахуванням цілісності досліджуваного об'єкта.

Об'єктом нашого дослідження є німецькомовна максима – одиниця, що вербалізує норму поведінки людини, містить узагальнену, глибоку, лаконічну думку певного автора (або народу), із встановленням правил поведінки, основних логічних або етичних принципів, котрими людина керується у своїх вчинках та має експліцитний/імпліцитний директивний характер.

Німецькомовна максима вербалізує даховий концепт ПРАВИЛО ПОВЕДІНКИ, який представлено такими цінностями, як ПОРЯДОК, СПРАВЕДЛИВІСТЬ, ЛЮБОВ, ВІРА тощо. Які ознаки концепту СПРАВЕДЛИВІСТЬ актуалізуються або не актуалізуються німецькомовною максимою, спробуємо встановити у нашому дослідженні.

**Аналіз досліджень.**

Методологічним підґрунтям нашого дослідження слугували результати наукових розвідок таких вчених, як А. Вежбицька, С. Г. Воркачов, В. І. Карасик, В. О. Маслова, З. Д. Попова, Ю. С. Степанов, Й. А. Стернін, А. М. Приходько, Т. С. Медведева, Н. В. Нечаєва, І. С. Шевченко та інших. Використаний нами лінгвокультурний підхід до концепту – це «закономірний етап у розвитку змістової лінгвістики, котра збагачена досягненнями філософії, культурології, психології» (Карасик, 2009: 4). Лінгвокультурологія досліджує співвідношення мови та культури, що виявляється у способах мовного вираження менталітету. Основною одиницею лінгвокультурології є концепт. Лінгвокультурний концепт є комплексним знаком особливої природи: «концепт – мікромодель культури, а культура – макромодель концепту» (Зусман, 2001: 41). Під концептом, слідом за В. І. Карасиком, ми розуміємо багатомірне ментальне утворення, що має образно-перцептивну, понятійну та ціннісну сторони (Карасик, 2009: 73). Центром лінгвокультурного концепту є завжди цінність, оскільки концепт слугує дослідженню культури, а в її основі лежить саме ціннісний принцип (Карасик, 2009: 98).

**Мета статті.**

*Предметом* аналізу є мовні репрезентації концепту СПРАВЕДЛИВІСТЬ, котрий актуалізується у максимах Нового Заповіту та максимах прецедентних особистостей німецькомовного соціуму (національно-культурна специфіка концепту СПРАВЕДЛИВІСТЬ). *Метою* є виявлення лексичних засобів, які вербалізують зазначений концепт, визначення його лексико-семантичного поля, ознак, що актуалізуються максимою.

**Виклад основного матеріалу.**

Когнітивні ознаки концептів комунікативної поведінки зумовлені однією з найбільш загальних характеристик поведінки – етичною, котра ілюструє уявлення про ступінь відповідності/невідповідності нормам моралі (Шевченко, 2013: 18). Німецькомовна максима вербалізує подієвий концепт ПРАВИЛО ПОВЕДІНКИ, але її метою є встановлення цінностей СПРАВЕДЛИВІСТЬ, СКРОМНІСТЬ, ТОЛІРАНТНІСТЬ тощо, що є ознаковими концептами. Тож максима актуалізує як подієві, так і ознакові концепти.

Дослідження картини світу зумовлене утвердженням у лінгвістиці антропоцентризму. Оскільки картина світу формується в кожного індивіда в процесі соціалізації, то вона несе на собі національно-культурний відбиток.

Концепти морального порядку (за А. М. Приходьком) є регулятивами, вони не тільки відбивають загальні уявлення людства про моральні цінності, а також пропонують норми, правила поведінки у суспільстві (Приходько, 2008: 86).

Досліджуючи німецькомовну максиму, ми можемо регулятив розглядати як концепт, наявний у свідомості індивіда (ПРАВИЛО ПОВЕДІНКИ), або як сукупність апеляцій до концептів (ЧЕСНІСТЬ, ПОРЯДНІСТЬ, МОРАЛЬ, ПОРЯДОК, ДОБРО, СКРОМНІСТЬ, ПОКАЯННЯ, СПРАВЕДЛИВІСТЬ, ВІРА, ОБОВ'ЯЗОК, СУМЛІННІСТЬ тощо).

Запропоноване І. І. Чесноковим поняття поведінкового концепту та виділені І. С. Шевченко його різновиди (подієві концепти та ознакові) вважаємо релевантними для нашого дослідження. Поведінка – все те, що людина робить або не робить навмисно, сукупність актів дії або бездіяльності. У зв'язку з цим ментальне уявлення про відповідну подію, дію, котра відповідає МА, справедливо вважати подієвим концептом (Шевченко, 2013: 17).

Когнітивні ознаки поведінкового концепту зумовлені однією з найбільш загальних характеристик комунікативної поведінки – етичної, котра дає уявлення про ступінь відповідності/невідповідності поведінки нормам моралі (Чесноков, 2009; Шевченко, 2013). Тож максима експлікує відповідну норму/правило поведінки.

Розглянемо концепт СПРАВЕДЛИВІСТЬ, що актуалізує німецькомовна максима.

Найперші спроби опису та класифікації справедливості як соціального феномена були здійснені ще за часів Аристотеля, де справедливість визначалася за принципом розподілу соціальних благ на порівнювальну та розподільну. Справедливість можна вважати узагальнюючим філософським поняттям, котре висловлює об'єктивні економічні, політичні, правові, моральні умови життя того чи іншого класу, суспільства і тенденції їх розвитку. Феномен справедливості вивчався О. Ю. Леонтьєвою, О. М. Губарем, Г. Зарембою, Г. М. Мунтян, В. О. Жовноватою та іншими з точки зору філософії, соціології, релігії. У лінгвокультурологічному руслі концепт розглядався лише А. О. Бутовою, В. Б. Крячком та О. В. Кряхтуною.

Серед ознак, котрі покладено у типологію концептів, є ознака ціннісного компонента, котра дає змогу виокремити особливу групу концептів-регуляторів. Ці концепти містять оцінні характеристики тієї чи іншої лінгвокультури. З точки зору лінгвокультур слід говорити про феномен справедливості як про один з базових констант людської свідомості. У цьому сенсі концепт СПРАВЕДЛИВІСТЬ являє собою одну з найбільш характерних розумових одиниць, котрі розвиваються у руслі антропологічної лінгвістики та лінгвокультурології (Кряхтунова, 2008). Цей підхід спрямований на етичну та естетичну потребу людської свідомості, що дають змогу виокремити клас концептів, котрі апелюють до найвищих духовних цінностей, серед таких концептів і концепт СПРАВЕДЛИВІСТЬ (Кряхтунова, 2008).

Актуальність концепту, вербалізованого максимом, виражається обсягом мовних засобів, котрі можна застосовувати стосовно зазначеного концепту.

Іменем концепту СПРАВЕДЛИВІСТЬ є найчастотніша одиниця, що має найбільше ознак зазначеного концепту.

Засобом виявлення поняттєвої складової частини концепту СПРАВЕДЛИВІСТЬ у німецькій мові є аналіз лексико-граматичних джерел (Duden, Wahrig, WdGS), де фіксуються основні значення імені концепту. Семами/ознаками концепту СПРАВЕДЛИВІСТЬ є такі:

1) *das Gerechtheit; Prinzip eines staatlichen oder gesellschaftlichen Verhaltens, das jedem gleichermaßen sein Recht gewährt; etwas, als gerecht angesehen wird;* 2) *Justiz;* 3) *Berechtigung, rechtlich begründeter Anspruch;* 4. *ausgeübende Instanz der öffentlichen Rechtspflege.*

Наступний етап вивчення поняттєвої складової частини концепту СПРАВЕДЛИВІСТЬ виокрем-

лює такі синоніми зазначеного концепту: *Fairness, Loyalität, Objektivität, Redlichkeit, Unbestechlichkeit, Unvoreingenommenheit.*

Лексичне вираження мають такі ознаки концепту СПРАВЕДЛИВІСТЬ, як:

- юстиція;
- (обґрунтована) претензія;
- чесність;
- об'єктивність;
- рівномірність розподілу;
- неупередженість;
- правомірність;
- сумлінність;
- непідкупність;
- лояльність.

Розглянемо реалізацію сем/ознак концепту СПРАВЕДЛИВІСТЬ у максимах:

**Сема/ознака «юстиція» :**

*Durch Gerechtigkeit muß das Land bestehen, durch Unrecht wird es ganz vergehen.* (Redensart)

Наведена максима актуалізує концепт завдяки прямій його номінації та однокореневому антоніму “*Unrecht*”, де протиставлення справедливості та несправедливості показують цінність та образність вказаного регулятору з ознакою «юстиція».

**Сема/ознака «об'єктивність» :**

*Der Herr aber sprach: wer ist nur der treue und der kluge Verwalter, den der Herr über sein Gesinde setzen wird, um ihm die zugemessene Speise zu geben zur rechten Zeit? Glückselig jeder Knecht, den sein Herr, wenn er kommt, bei solchem Tun finden wird! In Wahrheit sage ich euch, dass er ihn über seine ganze Habe setzen wird. (Das Neue Testament, Lukas 12:42-44, S. 171).*

Приклад притчі про вірного та невірного раба (Євангеліє від Луки) репрезентує концепт та його ознаку «об'єктивність», актуалізовану максимом, завдяки його інтерпретаційним ознакам: “*die zugemessene Speise zur rechten Zeit geben*” – “*glückselig sein, wenn der Herr bei solchem Tun findet*”, “*Herr wird ihn über seine ganze Habe setzen*”. Бути блаженним є однією з найвищих нагород, котра справедливо отримується за своєчасне та вірне роздавання страви, під лексею “*Speise*” імпліцитно метафорично вбачаємо віру в Бога, котрої треба навчати інших.

*Wisst ihr nicht, dass, wem ihr auch zur Verfügung stellt als Sklaven zum Gehorsam, ihr dessen Sklaven seid, dem ihr gehorcht? Entweder <Sklaven> der Sünde zum Tod oder <Sklaven> des Gehorsams zur Gerechtigkeit.*

(Das Neue Testament, Römer 7:16, S. 350)

У цій максимі справедливість представлена як чеснота, що репрезентується завдяки антонімічному

протиставленню “*Sünde – Gerechtigkeit*” з актуалізацією ознаки «об’єктивність».

**Сема/ознака «рівномірність розподілу»:**

*Jesus sprach: Wahrlich ich sage euch: Da ist niemand, der Haus und oder Brüder oder Schwestern oder Mutter oder Vater oder Kinder oder Äcker verlassen hat um meinetwillen und um des Evangeliums willen, der nicht hundertfach empfängt, jetzt in dieser Zeit Häuser und Brüder und Schwestern und Mütter und Kinder und Äcker unter Verfolgungen und in dem kommenden Zeitalter ewiges Leben. Aber viele Erste werden Letzte und Letzte Erste sein.*

(Das Neue Testament, Markus 10: 29-30, S. 110)

Приклад Нового Заповіту актуалізує концепт СПРАВЕДЛИВІСТЬ завдяки опозиції “*um meinetwillen und um des Evangeliums willen verlassen*” – “*hundertfach empfangen*”, “*viele Erste werden Letzte sein*” – “*Letzte werden Erste sein*”. Висловлення актуалізують концепт завдяки вільним авторським словосполученням, котрі входять до інформаційно-інтерпретаційного поля структури концепту та актуалізують ознаку «рівномірність розподілення».

*Und wie ihr wollt, dass euch die Menschen tun sollen, tut ebenso genau.*

(Das Neue Testament, Lukas 6:31, S. 147)

Ядерні ознаки “*ihr tut genauso, wie sie wollen, dass die Menschen euch tun*” репрезентують концепт СПРАВЕДЛИВІСТЬ. Справедливість у прикладі є відносною: як я хочу, щоб до мене ставились, таким чином і я маю поводитись.

В. Соловйов у своїй праці «Спір про справедливість» ототожнив справедливість саме з цією максимією Нового Заповіту: людина не повинна чинити іншим того, чого не бажає сама собі (Соловйов, 1989: 514). Зазначена максима актуалізує ознаку «рівномірність розподілу».

*Gebt, und es wird euch gegeben werden: ein gutes, gedrücktes und gerütteltes und überlaufendes Maß wird man in euren Schloß geben; denn mit demselben Maß, mit dem ihr messt, wird euch wieder gemessen werden.*

(Das Neue Testament, Lukas 6:38, S. 148)

“*Mit demselben Maß wird euch wieder gemessen werden*” актуалізує моральну та суспільну справедливість, що належить до ядерних характеристик СПРАВЕДЛИВОСТІ. Сема “*messen*” (passend, gemäß) є однією з провідних у денотаті справедливості, основним принципом міри та справедливості є те, що вона повинна бути правильною, точною. Не випадково символом справедливості є ваги, котрі іконічно ілюструють ідею рівності, а алегоричним образом – образ Феміди, котра із зав’язаними очима тримає ці ваги (рівномірність розподілу).

*Bittet, es wird euch gegeben werden; sucht, und ihr werdet finden; klopft an, und es wird euch geöffnet werden! Denn jeder Bittende empfängt, und der Suchende findet, und dem Angeklopften wird aufgetan werden.*

(Das Neue Testament, Lukas 11:9-10, S. 165)

Справедливість, а саме ознаку «рівномірності розподілу», вбачаємо в словах Христа, де ті, хто просять, шукають та стукають, отримують бажане, інференцією вбачаємо, що ті, котрі відповідного не роблять, не отримують нічого. Граматичні маркери імперативу та майбутнього часу актуалізують концепт.

*Wenn nun ihr, die ihr böse seid, euren Kindern gute Gaben zugeben wisst, wie viel mehr wird der Vater, der vom Himmel <gibt, den> Heiligen Geist geben denen, die ihn bitten* (Das Neue Testament, Lukas 6:13, S. 165).

Якщо людина, будучи злою, зуміє надавати добро іншим, тим паче Господь віддячить їй, надавши їй Святого Духа. “*Wissen gute Gaben zu geben*” – “*der Vater gibt den Heiligen Geist*” підкреслює інформаційні ознаки концепту. У наведеному прикладі № 96 концепт СПРАВЕДЛИВІСТЬ корелює з концептом МИЛІСТЬ. Хоча у християнській релігії, у Новому Заповіті справедливість посідає одне з провідних місць, але не є найвищою цінністю, дослідники вважають, що саме милосердя цінується перш за все. У текстах Старого Заповіту справедливість сприймається зовсім по-іншому, наприклад “*Auge um Auge*”, “*Zahn um Zahn*”.

*Wenn ihr nun mit dem ungerechten Mammon nicht treu gewesen seid, wer wird euch das Wahrhaftige anvertrauen?*

(Das Neue Testament, Lukas 16:11, S. 181)

Однокоренева номінація “*ungerecht*” актуалізує понятійну складову частину концепту, також завдяки інтерпретації довірити істинне, що є ціннісним компонентом максими, “*das Wahrhaftige anvertrauen*” відбувається репрезентація концепту СПРАВЕДЛИВІСТЬ, а саме його ознаки «рівномірність розподілу».

**Сема/ознака «правомірність»:**

*Sei ein Freund der Schwachen und liebe die Gerechtigkeit.* (F. Schiller)

Приклад з прямою номінацією “*die Gerechtigkeit lieben*” є максимією-директивом, що актуалізує ознаку «правомірність».

Однак є приклади вербалізації концепту СПРАВЕДЛИВІСТЬ, які актуалізують усі зазначені ознаки концепту, а не якусь певну.

*In der Jugend meinen wir, das Geringste, das die Menschen uns gewähren können, sei Gerechtigkeit. Im Alter erfahren wir, daß es das Höchste ist.*

Автор вбачає справедливість чесною, на початку життя найменшою, наприкінці – найбільшою, але протягом усього людського життя вона залишається акту-

альною. Пряма номінація експлікує концепт СПРАВЕДЛИВІСТЬ, вербалізований максимом. Значений приклад є зразком холистичності, інтегрального підходу до предмета як до одного цілого, а не сукупності певних частин. Із вищезазначеного окреслимо семантичний простір концепту СПРАВЕДЛИВІСТЬ.

Таблиця 1

**Семантичний простір номінацій концепту СПРАВЕДЛИВІСТЬ, вербалізований німецькомовною максимом**

СПРАВЕДЛИВІСТЬ	юстиція
	обґрунтована претензія
	чесність
	об'єктивність
	рівномірність розподілу
	неупередженість
	правомірність
	сумлінність
	непідкупність
	лояльність

**Висновки.** Німецькомовна максима актуалізує концепт СПРАВЕДЛИВІСТЬ, вона має апеляції до зазначеного концепту завдяки прямим номінаціям та інтерпретаційним ознакам. Концепт посідає провідне місце в ієрархії цінностей, може репрезентувати як позитивну, так і негативну справедливість, у максимах релігійного дискурсу це частіше за все відносна справедливість, де кожен отримує по заслугах та по вірі своїй. У проведеному нами дослідженні виявилось, що німецькомовна максима актуалізує 4 семи/ознаки: «юстиція», «об'єктивність», «рівномірність розподілу» та «правомірність», однак подальші наукові розвідки дадуть змогу виявити й інші семи/ознаки.

Перспективою нашого подальшого дослідження німецькомовної максими є виокремлення інших регулятивних концептів, вивчення їх мовної репрезентації, мовленнєвоактового та тактико-стратегічного потенціалу, дослідження максими у таких видах дискурсу, як публіцистичний та політичний.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бутова А. А. Концепт «Справедливост» в русской и английской лингвокультурах / А. А. Бутова, В. Б. Крячко. *Альманах современной науки и образования*. 2013. № 7(74). С. 23–25. URL: [http://www.perspektivy.info/history/koncept\\_spravedlivost\\_v\\_russkoj\\_i\\_anglijskoj\\_lingvokulturah\\_2014-02-21.htm](http://www.perspektivy.info/history/koncept_spravedlivost_v_russkoj_i_anglijskoj_lingvokulturah_2014-02-21.htm).
2. Зусман В. Г. Концепт в культурологическом аспекте. Межкультурная коммуникация : учебное пособие. Нижний Новгород : деком, 2001. С. 38–53.
3. Карасик В. И. Лингвокультурная концептология : учебное пособие к спецкурсу / В. И. Карасик, Н. А. Красавский, Г. Г. Слышкин. Волгоград : Парадигма, 2009. 116 с.
4. Карасик В. И. Языковые ключи. Москва : Гнозис, 2009. 406 с.
5. Кряхтунова О. В. Шифтерный лингвокультурный концепт «СПРАВЕДЛИВОСТЬ» (на материале русской лингвокультуры) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка». Волгоград, 2010. 26 с.
6. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики : монографія. Запоріжжя : Прем'єр, 2008. 332 с.
7. Соловьев В. С. Спор о справедливости. Конец спора. Сочинения : в 2 т. Москва : Правда, 1989. Т. 2. С. 509–548.
8. Чесноков И. И. Месть как эмоциональный поведенческий концепт (опыт когнитивно-коммуникативного описания в контексте русской лингвокультуры) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка». Волгоград, 2009. 44 с.
9. Шевченко И. С. Концепты коммуникативного поведения. *Вісник Харків. нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов*. 2013. № 1072. С. 15–20.

**REFERENCES**

1. Butova A. A. Koncept "Spravedlivost" v russkoj i anglijskoj lingvokul'turakh [Justice in Russian and English linguistic cultures] 2013. No. 7(74). Pp. 23–25. Retrieved from: [http://www.perspektivy.info/history/koncept\\_spravedlivost\\_v\\_russkoj\\_i\\_anglijskoj\\_lingvokulturah\\_2014-02-21.htm](http://www.perspektivy.info/history/koncept_spravedlivost_v_russkoj_i_anglijskoj_lingvokulturah_2014-02-21.htm) [in Russian].
2. Zusman V. G. Koncept v kul'turologicheskom aspekte [The concept in the cultural aspect]. Nizhniy Novgorod, 2001. Pp. 38–53 [in Russian].
3. Karasik V. I. Lingvokul'turnaya konceptologiya: uchebnoe posobie k speczkursu [Linguocultural conceptology]. Volgograd : Paradigma, 2009. 116 p. [in Russian].
4. Karasik V. I. Yazykovy'e klyuchi [Language keys]. Moskva : Gnozis, 2009. 406 p.
5. Kryakhtunova O. V. Shifterny'j lingvokul'turny'j koncept "SPRAVEDLIVOST'" (na materiale russkoj lingvokul'tury') [Shift linguistic and cultural concept "JUSTICE" (based on the material of Russian linguistic culture.... author. dis. scientist. degrees of cand. of filol. sciences : 10.02.04]. Volgograd, 2010. 26 p. [in Russian].
6. Prykhodko A. M. Kontsepty i kontseptosistemy v kognitivno-dyskursyvniy paradygmi lingvistyky. [Concepts and conceptual systems in the cognitive-discursive paradigm of linguistics]. Zaporozhie : Premier, 2008. 332 p. [in Ukrainian].
7. Solov'ev V. S. Spor o spravedlivosti. Konecz spora [Dispute about justice. End of dispute]. Moskva : Pravda, 1989. T. 2. Pp. 509–548. [in Russian].
8. Chesnokov I. I. Mest' kak e'mocional'ny'j povedencheskij koncept (opyt kognitivno-kommunikativnogo opisaniya v kontekste russkoj lingvokul'tury') [Revenge as an emotional behavioral concept (the experience of cognitive-communicative description in the context of Russian linguistic culture): author. dis. scientist. degrees of cand. of filol. sciences]. Volgograd, 2009. 44 p. [in Russian].
9. Shevchenko I. S. Koncepty' kommunikativnogo povedeniya [Communication Behavior Concepts]. Kharkiv, 2013. No. 1072. Pp. 15–20 [in Russian].

УДК 811.161.2'27'42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209639>**Катерина СОПІНА,***orcid.org/0000-0002-8764-7418*аспірантка кафедри української мови  
філологічного факультетуХарківського національного університету імені В. Н. Каразіна  
(Харків, Україна) *kateryna.sopina@gmail.com***ТИПИ АДРЕСАТА В ЗАКЛИКАХ ЄВРОМАЙДАНУ:  
ГРАМАТИЧНИЙ І ТЕМАТИЧНИЙ ПАРАМЕТРИ**

У статті з'ясовано передумови дослідження адресатів у закликах. Розглянуто погляди дослідників на риси адресата в закликах. Увагу зосереджено на мовному вираженні адресата в закликах, наявних у соцмережах "Facebook" і "Twitter" часів Революції Гідності. На основі зібраного матеріалу типи адресата в закликах класифіковано за граматичним та тематичним параметрами. Досліджено особливості звертань, у результаті чого в межах першої класифікації виділено непоширені, поширені звертання, вокативні речення та інші мовні засоби, за допомогою яких автор указує на адресата. Розглядаючи непоширені звертання, авторка статті встановила, що адресант міг використовувати звертання типу люди, кияни, а також персоніфіковані на зразок Київ, Львів, Україно, виражені іменниками у формі називного та кличного відмінків. У поширених зверненнях до адресата доповнювалось узгодженим/неузгодженим означенням, а також могло складатись із частини складнопірядного речення. Крім того, адресанти використовували для звернення вокативні речення. У статті також зауважено, що в одному дописі могло функціонувати декілька закликів із різними адресатами й поєднуватися використання поширених, непоширених звертань та вокативних речень. До того ж адресант міг указувати на адресата не лише за допомогою вищезазначених структур, а й інших мовних конструкцій (наприклад, дієслово закликати + інфінітив + адресат).

За тематичним принципом виокремлено звернення до людей, які обізнані в подіях і здебільшого вже беруть участь у Євромайдані; звернення до політичної верхівки, що перебувала при владі часів Євромайдану; звернення до лідерів тогочасної опозиції; звернення до силовиків, які перебували на Майдані, захищаючи тогочасну владу.

**Ключові слова:** заклики, адресант, адресат, прагматика, соціальні мережі, Євромайдан.

**Kateryna SOPINA,***orcid.org/0000-0002-8764-7418*Postgraduate Student of the Department of the Ukrainian Language  
of V. N. Karazin Kharkiv National University  
(Kharkiv, Ukraine) *kateryna.sopina@gmail.com***TYPES OF ADDRESSEE IN CALLS OF EUROMAIDAN:  
GRAMMAR AND THEMATIC PARAMETERS**

The article clarifies a background for research of addressees in calls. The views of the researchers on features of the addressee in calls are considered. The focus is on the linguistic expression of the addressee in calls functioned on the social networks Facebook and Twitter during the Revolution of Dignity. Based on the collected material, the types of addressee in calls are classified by grammatical and thematic parameters. The peculiarities of addresses are investigated, as a result, the first classification includes non-common addresses, common addresses, vocative sentences and other linguistic means by which the author points to the addressee. Considering non-common addresses, the author of the article found that the addresser could use the addresses like people, Kyivans, as well as personifies such as Kyiv, Lviv, Ukraine, expressed by nouns in the form of nominative and vocative cases. The common addresses are supplemented by a concord unconcord modifier and can also consist of a part of a complex sentence. In addition, the addresser used vocative sentences. The article also notes that several calls with different addressees can work in one post and combine the use of common, non-common addresses and vocative sentences. In addition, the addresser could point to the addressee not only by means of the structures mentioned above, but also by other language patterns (for example, the verb to call + infinitive + addressee).

Thematic principle identifies appeals to people who are aware of the events and are overwhelmingly involved in the Euromaidan; appeals to the political leadership in power during the Euromaidan; appeals to the leaders of the opposition of that time; appeals to the security forces who were on the Euromaidan, defending the authorities of that time.

**Key words:** calls, addresser, addressee, pragmatics, social networks, Euromaidan.

**Вступ.** Проблема закликів у соціальних мережах періоду Євромайдану є новою та малодослідженою в сучасному мовознавстві. Заклики посідають важливе місце в революційній риторичі не лише в Україні, а й в усьому світі, адже за допомогою них адресант звертається до реципієнта та спонукає його виконати певну дію. Соціальні ж мережі стають нині платформою для того, щоб оперативно й без провладної цензури опублікувати пост та поширити інформацію серед людей.

Важливим та невід'ємним елементом закликів є чинник адресата, адже він указує, до кого спрямований заклик, а також відіграє велику роль в успішності, тому дослідження цього складника закликів є значущим для наукової розробки мовленнєвого акту *директив*.

Досліджуючи заклики, значну увагу адресатові приділяли А. Баранов (сформулював визначення поняття «зклик», виділив характерні риси директивів, описав співвідношення між адресантом та адресатом) (Баранов, 2007), О. Кукушкіна, Ю. Сафонова, Т. Секераж (розглядали заклик у межах психолого-лінгвістичної експертизи як вид переконання, описали граматичні характеристики звертання на матеріалі російської мови) (Теоретические и методические основы, 2011) та М. Осадчий (говорючи про умови успішності закликів, виділяє такі їхні складники, як: вербальний імператив, образ способу виконання дії, образ об'єкта дії та образ адресата) (Осадчий, 2019).

Разом із тим проблема мовного вираження адресата в закликах періоду Революції Гідності залишається нерозробленою. Тому *мета нашої статті* – класифікувати та охарактеризувати типи адресатів у закликах періоду Євромайдану, що були опубліковані в соціальних мережах “Facebook” і “Twitter”. Метою роботи зумовлені такі завдання: 1) з'ясувати передумови дослідження адресатів у закликах; 2) розробити класифікацію типів адресата в закликах за граматичним та тематичним параметрами; 3) виявити та проаналізувати особливості звертань у цих закликах.

*Об'єктом дослідження* є пости із закликами часів Революції Гідності в соціальних мережах “Facebook” та “Twitter”. *Предмет дослідження* – мовні особливості вираження адресата в закликах, що функціонували в соцмережах “Facebook” і “Twitter”.

**Основний матеріал.** Наявність адресата є невід'ємною складовою частиною закликів, причому, як зазначає А. Баранов, адресант та реципієнт мають бути політичними суб'єктами або їхніми представниками, а сам мовленнєвий акт є частиною суспільно-політичної комуніка-

ції (Баранов, 2007: 419). Залежно ж від того, чи автори закликів усувають, чи не усувають адресанта з майбутньої діяльності, дослідник виокремлює заклики інклюзивної дії (у яких мається на увазі, що адресант також братиме участь у майбутній діяльності) та ексклюзивної, які, навпаки, не передбачають адресанта в групі реципієнтів (Баранов, 2007: 421).

Беручи до уваги праці А. Баранова, М. Осадчий також досліджує образ адресата і вказує, що в успішному заклику він «завжди дорівнює адресату мовлення – декларованому або фактичному» (Осадчий, 2019: 111). При цьому на рівні локуції образ адресата може характеризуватися як нульовою, так і максимальною конкретністю (Осадчий, 2019: 111).

Грамматичні особливості звертання в закликах (на матеріалі російської мови) описують О. Кукушкіна, Ю. Сафонова та Т. Секераж. Так, дослідниці зазначають, що звернення до адресата відбуваються за допомогою наказового способу або інших дієслівних форм, які виступають у його функції, а також за допомогою форми іменника, що називає адресата, або займенника 2-ої особи. У більш складних випадках воно міститься у висловлюваннях у вигляді незаповненої валентності. Звернення може виражатися не в самому висловлюванні, а в ситуації використання (наприклад, мітингу) і жанрі тексту (наприклад, агітаційних жанрів) (Теоретические и методические основы, 2011: 92).

У нашому дослідженні ми розглядаємо комунікацію під час Революції Гідності, яка є суспільно-політичною подією. Зважаючи на матеріал, зібраний у соцмережах “Facebook” (ФБ) і “Twitter” (Т), ми розподіляємо типи адресата в закликах за граматичним і тематичним параметрами, при цьому у своїй типології ми розглядаємо лише такі заклики, у яких адресат названий точно.

Беручи до уваги граматичні ознаки, ми виявили, що адресанти звертаються до людей, використовуючи такі мовні засоби:

– *Непоширене звертання*, виражене іменником у кличному відмінку (іноді в називному), що допомагає звертатися до аудиторії узагальнено.

У публікаціях автори використовують звернення до конкретної групи осіб за географічною належністю. Так, у пості «Герої України захищали Майдан всю ніч. Вони змерзли! **КИЯНИ, ПОТРІБНА ВАША ПІДТРИМКА! ВСІ НА МАЙДАН.** #євромайдан»<sup>1</sup> (Т: @euroukraine від 11.12.2013) адресант звертається до жителів міста Києва за допомогою іменника *кияни* у формі клич-

<sup>1</sup> Приклади подаємо, як в оригіналі



ного відмінка множини, причому для привернення уваги автор виділяє весь заклик (разом з адресатом) великими літерами. Звертання до жителів Києва та Львова шляхом персоніфікації назв міст наявне в такому дописі: *«Львів тримайся!! Ми з Вами! Київ, ми повинні дати достойну відповідь на дії влади 1.12.2013 в 12:00!! Репост всім!! Якщо не овоц.#євромайдан»* (Т: @eurooua від 30.11.2013). Натомість у публікації *«#ЄвроМайдан На Майдані зараз співають Гайдамаки. Будьте разом на нічному ЄвроМайдані. Україно, годі спати!...»* (Т: @EuroMaidan від 27.11.2013) фіксуємо персоніфікацію назви держави, за допомогою якої автор звертається до всього народу України із закликом приєднуватися до революціонерів.

– *Поширене звертання.* Воно конкретизує тих осіб, котрих стосується як допис загалом, так і заклик зокрема.

У публікації *«#ЄвроМайдан Експерсія до резиденції ката. Дорогі автомобілісти, збираймося завтра на першу годину дня на парковці бізнес-центру «Парус», щоб з'їздити та подивитись, як живуть кати за наші сплачені податки»* (ФБ: ЄвроМайдан – EuroMaidan від 25.12.2013) автор уживає поширене звертання до водіїв, демонструючи приязнь до них узгодженим означенням – прикметником *дорогі*.

Звертання може поширюватися неузгодженим означенням, як у дописі *«#ЄвроМайдан Хлопці на барикадах, не беріть ніяких речей від беркутівців! Не провокуйте!!»* (Т: @EuroMaidan від 11.12.2013), де автор уживає іменник *хлопці* у формі кличного відмінка множини, а далі уточнює його за допомогою вказівки на місце (*на барикадах*).

У пості *«Кому ще не чхати на долю країну з 7.00 треба виходити на вулиці, на Європейську площу, Грушевського, там буде їхати #янушеску.#євромайдан»* (Т: @euroukraine від 10.12.2013) поширене звертання складається із частини складнопідрядного речення, де адресант емоційно вказує на конкретну аудиторію, яка має виконувати описані дії.

Коли автор хоче ще більше конкретизувати адресата, звертання поширеного типу може утворюватися зі складнопідрядного речення ускладненого типу з послідовною підрядністю, про що свідчить такий допис: *«ВСІ ЧОЛОВІКИ, ЯКІ ЩЕ ПАМ'ЯТАЮТЬ ЩО ТАКЕ ВІТЧИЗНА, ЧАС ВИХОДИТИ НА МЕЖИГІР'Я! Все, мирний час закінчився, нам оголосили війну! #євромайдан»* (Т: @euroukraine від 09.12.2013).

– *Вокативне речення.*

Так, вокативне речення, виражене іменником у формі кличного відмінка множини, використане в такому пості: *«ДРУЗІ! ПОДЗВОНІТЬ СВОЇМ ЗНАЙОМИМ, НАПИШІТЬ ЇМ! ВСІ НА МАЙДАН!!!! #євромайдан»* (Т: @euroukraine від 11.12.2013). Автор звертається до реципієнтів, використовуючи іменник *друзі*, що має на меті викликати в читача почуття довіри та зблизити їх. Звернення за допомогою такого іменника є вживаним часто і простежується в багатьох інших публікаціях протестних спільнот. Адресант, зокрема, може ще й уточнювати це звертання іншими іменниками, створюючи додаткове вокативне речення, що спостерігається в наступній публікації: *«Друзі! Хлопці, дівчата! Всім зараз дуже важливо бути на майдані! Все серйозно! Підходьте, прошу! #євромайдан»* (Т: @euroukraine від 09.12.2013).

У наступному дописі автор використовує прикметник *шановний* та адресує повідомлення спочатку студентам (спостерігаємо вокативне речення), а потім і викладачам та керівникам навчальних закладів (за допомогою поширеного звертання), а далі знову звертається до студентів, але вже одиничним звертанням, тобто маємо різні типи звертання в одному дописі: *«Шановні студенти! #Євромайдан оголошує всеукраїнський попереджувальний страйк, який відбудеться о 12-00 27.11.2013. З цією метою закликаємо всіх студентів вийти до центрального входу вашого навчального закладу на 2-годинний попереджувальний страйк й захистити свій шанс жити в європейській країні! <...> Шановні викладачі та керівники навчальних закладів, #Євромайдан просить вас поставитися з розумінням на право студентів, гарантоване Конституцією України (Стаття 34. Кожному гарантується право на свободу думки і слова, на вільне вираження своїх поглядів і переконань.) Студенти, просимо вас поводитися коректно і по-європейськи. Будь ласка, like+share в facebook і vk.com Дякуємо Вам! Разом – ми сила!»* (ФБ: ЄвроМайдан – EuroMaidan від 26.11.2013).

– *Інші мовні засоби, за допомогою яких автор указує на адресата.*

Крім поданих вище звертань, автор може позначати адресата іншими мовними засобами. Так, у публікації *«#ЄвроМайдан Звертаємося до зірок, співаків, гуртів, письменників – друзі, ваших виступів зі сцени замало! Виходьте на ЗІРКОВИЙ ПАТРУЛЬ, разом з протестуючими та журналістами відвідайте загони військових, спілкуйтеся з ними, поясніть, що на майдані – мирні люди відстоюють своє право на краще життя, що і ми, і вони – європейці!»*



(ФБ: ЄвроМайдан – EuroMaydan від 09.12.2013) автор використовує дієслово у формі 1 особи множини теперішнього часу дійсного способу *звертаємося* з прийменником *до* та зазначає коло осіб (*зірок, співаків, гурти, письменників*), до яких адресований заклик, а потім вживає непоширене звертання, виражене іменником у формі кличного відмінка множини (*друзі*).

Вказувати на адресата можна й за допомогою конструкції дієслово *закликати* + інфінітив + адресат. У пості «#ЄвроМайдан *закликає всіх політиків незалежно від партійної приналежності, музикантів, письменників, артистів, учасників різних рейтингів публічно висказати свою позицію щодо дій Януковича*» (ФБ: ЄвроМайдан – EuroMaydan від 30.11.2013) автор висловлює заклики публічно висловлювати власну позицію та спрямовує заклик до конкретних осіб, а саме «*всіх політиків незалежно від партійної приналежності, музикантів, письменників, артистів, учасників різних рейтингів*».

Класифікуючи типи адресата у закликах за тематичним принципом, ми виокремлюємо такі звернення:

1. *Звернення до людей, які обізнані в подіях і здебільшого вже беруть участь у Євромайдані.*

Звертання *люди* у формі кличного відмінка множини було популярним часів Революції Гідності, адже воно є універсальним. Як приклад, воно використовується у дописі спільноти “EuroMaydan” у соцмережі “Twitter”: «#ЄвроМайдан *просить: «Люди, не йдіть!»*. *Якщо залишите поле битви зараз, потім може не бути ні поля битви...*» (Т: @EuroMaydan від 27.11.2013).

У пості «**МАЙДАНЕ!** *Зараз у Печерському суді засуджують активіста #євромайдан! Чому ти танцюєш? Йди захищати!*» (Т: @eurokraine від 27.11.2013) адресант звертається до людей, що перебувають на Майдані («місце, де виборюються права людини, де вона висловлює свою громадянську непокору, де відстоюються її демократичні свободи» (Степаненко, 2017: 12)) і водночас беруть участь у Майдані (масовій тривалій акції протесту проти влади під політичними або економічними гаслами, перев. на одній із центральних площ міста (від назви майдану Незалежності в центрі Києва, на якому вперше наприкінці 2004 р. відбулася така акція (Словник української мови)), тобто спостерігаємо персоналізацію як місця, так і події.

В одній публікації можемо спостерігати відразу декілька закликів, що адресовані різним особам, до яких автор звертається за допомогою частин складнопідрядного речення. Так, у публікації «*1.12.2013!! ВСЕУКРАЇНСЬКА МОБІЛІЗА-*

*ЦІЯ! ХТО НЕ ВСТИГ, ПІДТЯГУЄМОСЯ! ХТО НА МІСЦІ, СТОЇМО! НАБИРАЄМОСЯ СИЛ ДО НЕДІЛІ!!! #євромайдан #євромайдан*» заклик приєднуватися до повстання адресований тим, хто не встиг, а заклик продовжувати протистояння – тим, хто на місці, тобто вже беруть участь у Революції Гідності.

2. *Звернення до політичної верхівки, що перебувала при владі часів Євромайдану.*

У дописі «**Янукович** *подай сам у відставку поки не пізно! <...>*» (Т: @EuroMaydan від 30.11.2013) автор звертається до тогочасного Президента України В. Януковича не на ім'я й по батькові, а на ти, що є маркером рівного або нижчого соціального статусу. Ще більш зневажливе звернення знаходимо в такому дописі «**#Януческу**, *приходь завтра на #ЄвроМайдан, почувш. Інакше ми самі до тебе прийдемо*» (ФБ: ЄвроМайдан – EuroMaydan від 07.12.2013), де адресант для звертання використовує пейоративно конотований новотвір-оказіоналізм *Януческу*, що утворений від складання прізвищ *Янукович* + *Чаушеску* та використовується на позначення Віктора Януковича (Степаненко, 2017: 46).

3. *Звернення до лідерів тогочасної опозиції.*

Звертання до О. Тягнибока, В. Кличка та А. Яценюка, які в період Революції Гідності належали до лідерів опозиції, спостерігаємо у такій публікації: «**ТЯГНИБОК, КЛИЧКО та ЯЦЕНЮК**, *ЯКЩО Ви мужики НЕГАЙНО на Банкову!!!*» (Т: @EuroMaydan від 01.12.2013). На відміну від звернення до В. Януковича, тут автор висловлює пошану, звертаючись на Ви, а також виділяє адресата великими літерами для фокусування уваги.

4. *Звернення до силовиків, які перебували на Майдані, захищаючи тогочасну владу.*

Звертання, виражене пейоративно конотованою лексемою *сволота*, якою позначено беркутівців, наявне в такому пості: «*До Михайлівського собору приїхав автобус з Беркутом. Сволота хоча б не чіпайте людей в святому місці*» (Т: @EuroMaydan від 30.11.2013).

**Висновки.** Таким чином, розглядаючи конкретного адресата в закликах, що функціонували в соцмережах “Facebook” і “Twitter” періоду Євромайдану, ми розподілили типи адресата за граматичним та тематичним параметрами. У межах класифікації за тематичним параметром ми виділили такі звернення: звернення до людей, які обізнані в подіях і здебільшого вже беруть участь у Євромайдані; звернення до політичної верхівки, що перебувала при владі часів Євромайдану; звернення до лідерів тогочасної опозиції; звернення

до силовиків, які перебували на Майдані, захищаючи тогочасну владу.

Розглянувши граматичні параметри закликів, зазначимо, що їхні автори використовують непоширені звертання типу *люди, кияни*, а також персоніфіковані на зразок *Київ, Львів, Україно, Майдане*, виражені іменниками у формі називного та кличного відмінків; поширені, які можуть доповнюватися узгодженим/неузгодженим означенням, а також складатися із частини складнопідрядного речення, складнопідрядного речення

ускладненого типу з послідовною підрядністю; вокативні речення. До того ж спостерігаємо і поєднання поширених, непоширених звертань та вокативного речення в одному пості. Більше того, указувати на адресата можна за допомогою різних лексем в інших формах, наприклад, конструкції дієслово *закликати* + інфінітив + адресат.

Подальші перспективи дослідження полягають у вивченні не лише конкретно зазначеного адресата, а й інших форм його вияву на матеріалі різних інтернет-ресурсів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранов А. Н. Лингвистическая экспертиза текстов: теория и практика : учебное пособие. Москва : Наука, 2007. 592 с.
2. Осадчий М. А. Русский язык в судебном процессе : книга для судебных лингвистов-экспертов, журналистов, политиков, специалистов по рекламе и PR. Изд. 2-е, стереотип. Москва : ЛЕНАНД, 2019. 256 с.
3. Словник української мови online. Томи 1–10 (А–ОБМІЛЬ). URL: <https://services.ulif.org.ua/expl/Entry/index?wordid=1&page=0> (дата звернення: 06.04.2020).
4. Степаненко М. Політичне сьогодення української мови: актуальний перифрастикон : монографія. Харків : Видавець Іванченко І. С., 2017. 616 с.
5. Теоретические и методические основы судебной психолого-лингвистической экспертизы текстов по делам, связанным с противодействием экстремизму : методическое издание / М-во юстиции Российской Федерации, Гос. учреждение Российский федеральный центр судебной экспертизы при М-ве юстиции Российской Федерации; подгот. Кукушкиной О. В., Сафоновой Ю. А., Секераж Т. Н. Москва : ЭКОМ Паблшерз, 2011. 326 с.

#### REFERENCES

1. Baranov, A. N. (2007). *Lingvisticheskaya ekspertiza tekstov: teoriya i praktika* [Linguistic examination of texts: theory and practice]. Moscow: Nauka [in Russian].
2. Osadchyi, M. A. (2019). *Russkij yazyk v sudebnom processe: Kniga dlya sudebnyh lingvistov-ekspertov, zhurnalistov, politikov, specialistov po reklame i PR* [The Russian Language in Trial: Book for Forensic Linguistic Experts, Journalists, Politicians, Advertising and PR Specialists]. Izdaniye 2-e, stereotip. Moscow: LENAND [in Russian].
3. *Slovyk ukrainskoi movy online. Tomy 1–10 (A–OBMIL)* [Dictionary of the Ukrainian language online. Vol. 1–10]. Retrieved from: <https://services.ulif.org.ua/expl/Entry/index?wordid=1&page=0>.
4. Stepanenko, M. (2017). *Politychne sohodennia ukrainskoi movy : aktualnyi peryfrastykon* [The Political Present of the Ukrainian Language: Actual Periphrasticon]. Kharkiv : Vydavets Ivanchenko I. S. [in Ukrainian].
5. Kukushkina, O. V., Safonova, Yu. A., Sekerazh, T. N. (2011). *Teoreticheskie i metodicheskie osnovy sudebnoj psihologo-lingvisticheskoy ekspertizy tekstov po delam, svyazannym s protivodejstviem ekstremizmu* [Theoretical and Methodological Backgrounds of Forensic Psychological-Linguistic Examination of Texts in cases related to extremism counteraction]. M-vo yusticii Rossijskoj Federacii, Gos. uchrezhdenie Rossijskij federalnyj centr sudebnoj ekspertizy pri M-ve yusticii Rossijskoj Federacii. Moscow: EKOM Pablishez [in Russian].

**Тетяна СПІЛЬНИК,**  
*orcid.org/0000-0002-1913-010X*  
кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій  
Національної академії Національної гвардії України  
(Харків, Україна) [rosinka725@gmail.com](mailto:rosinka725@gmail.com)

## ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ГРАМАТИКАЛІЗОВАНИХ ЗАСОБІВ ВИРАЖЕННЯ ГРАДАЦІЙНОГО ВІДНОШЕННЯ З ФОРМОЮ ДІЄСЛОВА «СКАЗАТИ»

*Стаття присвячена виявленню особливостей функціонування граматикалізованих мовних одиниць із формою дієслова сказати в градаційних реченнях української мови.*

*Сутність градаційного відношення в реченнях із досліджуваними граматикалізованими одиницями, як і в інших градаційних реченнях, частини яких поєднані градаційними сполучниками та їхніми аналогами, може бути встановлена завдяки критеріям необхідності й достатності. Перша частина градаційного речення містить зміст, необхідний для розуміння висловлення загалом, проте він не є достатнім для досягнення мовцем поставленої комунікативної мети. Саме тому він і приєднує другу частину речення, зміст якої забезпечить висловленню достатність.*

*У ході аналізу було окреслено коло граматикалізованих мовних одиниць з формою дієслова сказати. Лексичні елементи в складі цих одиниць указують на труднощі, з якими стикається мовець під час пошуку потрібного виразного компонента, який допоможе йому реалізувати комунікативний намір.*

*Компоненти однорідного ряду, які поєднані граматикалізованими мовними одиницями з дієсловом сказати, у простих градаційних реченнях можуть виступати означенням, обставиною, частиною складеного іменного присудка, підметом, присудком.*

*Лексичне наповнення в частинах досліджуваних градаційних речень може належати до однієї тематичної групи, а може контрастувати. Подаючи необхідну інформацію, мовець іноді вдається до назв більш м'яких, що свідчить про обережність добору номінацій для відображуванних ситуацій реальної дійсності.*

*Установлено, що граматикалізовані мовні одиниці з формою дієслова сказати виступають засобами зв'язку й виражають градаційне семантико-синтаксичне відношення між предикативними частинами в складних реченнях й однорідними членами в простих реченнях. З огляду на це видається доцільним приєднати ці одиниці до корпусу градаційних засобів зв'язку й виділити їх в окрему групу.*

**Ключові слова:** градаційне відношення, градаційні речення, засоби зв'язку, граматикалізовані мовні одиниці, критерії необхідності й достатності.

**Tetiana SPILNYK,**  
*orcid.org/0000-0002-1913-010X*  
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Philology, Translation and Strategic Communication  
of National Academy of the National Guard of Ukraine  
(Kharkiv, Ukraine) [rosinka725@gmail.com](mailto:rosinka725@gmail.com)

## THE PECULIARITIES OF FUNCTIONING GRAMMATICIZED MEANS OF EXPRESSING THE GRADATIONAL RELATION WITH THE FORM OF VERB “TO SAY”

*The article deals with the definition of functioning grammaticized language units with the verb form “to say” in the gradational sentences of the Ukrainian language.*

*The essence of the gradation relation in the sentences with grammaticized units under study, as well as in other gradational sentences, the parts of which are connected by gradation conjunctions and their analogues, can be established due to the criteria of necessity and sufficiency. The first part of the gradational sentence involves the content to be necessary for understanding the statement as a whole. However, this content is still not enough to achieve the communicative goal set by the speaker. Therefore, the latter joins the second part of the sentence, the content of which will ensure that the statement is sufficient.*

*In the course of analysis a circle of grammaticized language units with the form of the verb “to say” has been outlined. The vocabulary elements in the structure of these units indicate difficulties that the speaker has in finding the right expressive component that will help him to realize his/her communicative intention.*

*The components of a homogeneous series, which are connected by grammaticized language units language units with the verb "to say", in simple gradational sentences can act as a definition, circumstance, part of a compound nominal predicate, subject, predicate.*

*The vocabulary content in parts of the graduation sentences may belong to one thematic group, but differ from each other. When giving the necessary information, the speaker sometimes uses a softer name, which indicates caution in choosing a nomination for displayed situations of reality.*

*It has been established that grammaticized language units with the form of the verb "to say" represent the means of communication and express the gradational semantic-syntactic relation between predicative parts in compound sentences and homogeneous members in simple sentences. So, it seems appropriate to attach these units to the body of gradational means of communication and distinguish them into a separate group.*

**Key words:** gradation attitude, gradational sentences, means of communication, grammatical language units, criteria of necessity and sufficiency.

**Постановка проблеми.** Феномен градаційних речень тривалий час перебуває у фокусі уваги науковців. Дослідники вивчають складні речення з градаційними відношеннями між частинами (Спільник, 2004; Городенська, 2019). Окремі розвідки присвячені з'ясуванню особливостей засобів зв'язку, які виражають градаційне семантико-синтаксичне відношення (Городенська, 2010; Косарева, 2012; Весельська, 2014). Незважаючи на те, що останні неодноразово ставали предметом спеціальних досліджень, усе ж немає єдиного погляду вчених щодо зарахування тих чи тих сполучників до градаційних.

На нашу думку, доцільним є розподіл градаційних засобів зв'язку на дві групи, де першу групу утворюють власне градаційні сполучники (*не тільки ... а й (а, але й), не лише ... а й (а, але й); не просто ... а й (а); не стільки ... скільки (а, як); не так ... як; не те що ... а (але, а й, але й), не те щоб ... а (але, а й, але й), мало того, що ... це й), а другу – одиничні сполучники (та й, це й, та це й) та їхні аналоги (більше того, до того ж, а до того ж, а це до того, крім того, а крім того, а це більше, та це більше, а (але) найбільше, навіть)* (Спільник, 2004: 102). Видається, що в цих групах найбільш повно названі сполучні засоби, які слугують для вираження градаційного відношення.

Попри те, що згадані градаційні сполучники та їхні аналоги в мовознавчих студіях описані з достатньою повнотою й детальністю, усе ж аналіз джерел доводить, що кількісний склад цих сполучних засобів збільшується. Це спричинено «потребою якомога точніше передати чи увиразнити градаційне семантико-синтаксичне відношення, яким пов'язані предикативні частини в складно-сурядному реченні чи однорідні члени в простому ускладненому реченні» (Весельська, 2014: 100).

Звертає на себе увагу той факт, що коло градаційних засобів зв'язку розширюють не лише сполучники, а й граматикизовані мовні одиниці, які в градаційних реченнях виконують роль сполучного засобу й виражають градаційне семантико-

синтаксичне відношення. Ідеться насамперед про граматикизацію мовних одиниць з формою дієслова *сказати* на зразок *сказати б, я б навіть сказав/сказала, можна сказати, точніше б сказати* та ін.

**Аналіз досліджень.** У російській мові граматикизовані конструкції з формою дієслова *сказать* вивчає О. М. Кузнецова, називаючи їх градаційними скріпами. За словами дослідниці, використання таких скріп у висловленнях є свого роду самоперебиванням, оскільки мовець, подавши одну номінацію, вважає, що обране слово не досить точно називає явище дійсності. Саме тому він і використовує нове слово, яке, на його думку, більше підходить для вираження його ставлення до названого явища (Кузнецова, 2009). В українстиці немає спеціальних праць, присвячених вивченню градаційних конструкцій із згаданими граматикизованими мовними одиницями, що й зумовлює актуальність цієї розвідки.

**Метою статті** є виявлення особливостей функціонування граматикизованих конструкцій, до складу яких входить форма дієслова *сказати*. Для досягнення мети необхідно виконати такі завдання:

- окреслити коло граматикизованих засобів з формою дієслова *сказати*, які виражають градаційне відношення;
- з'ясувати специфіку компонентів градаційних речень, поєднаних граматикизованими мовними одиницями за участю дієслова *сказати*.

**Виклад основного матеріалу.** Особливістю речень, частини яких поєднані градаційним семантико-синтаксичним відношенням, є те, що ці частини співвіднесені між собою за критеріями необхідності й достатності. Маючи на меті донести до слухача сутність повідомлення, певним чином вразити його чи вплинути на нього, мовець, використовуючи структуру градаційної конструкції, поступово наближається до здійснення свого комунікативного наміру. У першій частині висловлення він подає інформацію загалом, яка є необхідною для розуміння всього висловлення,

а в другій частині – достатню, яка, на думку мовця, довершує, удосконалює висловлення й тим самим допомагає йому досягти бажаного комунікативного ефекту (Спільник, 2004).

Рух від необхідної інформації до достатньої можна спостерігати також і в градаційних конструкціях, частини яких поєднують граматикизовані мовні одиниці з формою дієслова *казати*. Повідомляючи про певний стан речей реальної дійсності, мовець у ході висловлення відчуває, що він подав інформацію, необхідну для розуміння всього повідомлення, проте вона не є достатньою для досягнення комунікативної мети. Саме тому він і намагається дібрати той виразний компонент, який, з його погляду, забезпечить висловленню достатність і приверне увагу слухача, наприклад: *Туристичний сезон пройшов нормально, я б навіть сказав, добре* (<https://chernigiv-rada.gov.ua>); *(То що ж може переважити і затьмарити навіть такі надзвичайні зримі вияви енергії?) Тільки енергія ще вища, казати б, досконаліша і незвичайніша...* (П. Загребельний); *Я неоправний оптиміст, можна казати, навіть оптиміст-рецидивіст...* (І. Світличний).

Здійснений аналіз градаційних речень з граматикизованими конструкціями з формою дієслова *казати*, які в досліджуваних реченнях виступають засобами зв'язку й виражають градаційне семантико-синтаксичне відношення, дав змогу виявити корпус цих сполучних засобів. За результатами обстеження дібраного мовного матеріалу до кола граматикизованих одиниць з дієсловом *казати*, які функціують як градаційні, входять такі мовні одиниці, як: *казати б, казати по правді, казати б навіть, казати б точніше, точніше б казати, я б навіть сказав/казала, та й не можу казати, можна (навіть) казати, справедливіше казати, прямо казати, якщо не казати, щоб не казати*.

Названі засоби зв'язку вказують на пошук мовцем відповідної номінації для відображуваного стану речей, яка увиразнить висловлення й тим самим довершить його. Склад цих мовних одиниць свідчить про те, що автор висловлення досить обережно намагається дібрати потрібний виразний компонент, щоб досягти бажаного комунікативного результату. Маркерами так званого обережного добору відповідної номінації в досліджуваних засобах зв'язку виступає частка *б*, а також лексичні елементи *можна, навіть, точніше, справедливіше, прямо, якщо не, щоб не*.

Особливість синтаксичного використання граматикизованих конструкцій з формою дієслова *казати* полягає в тому, що вони можуть поєд-

нувати градаційним відношенням як однорідні члени простих речень, так і предикативні частини складних речень. Однак не всі зі згаданих засобів зв'язку однаково знаходять використання в простих і складних градаційних реченнях. Так, аналіз мовного матеріалу доводить, що одиниця *та й не можу казати* є засобом зв'язку лише в складних градаційних реченнях, наприклад: *Насправді ж ми мало любили ботаніку, та й не можу казати, щоб і зоологія вигравала в нашій хлоп'ячій уяві привабливими веселковими барвами* (Я. Стельмах).

Граматикизовані конструкції *можна навіть казати; я б навіть сказав/казала* можуть поєднувати градаційним відношенням як предикативні частини в складних, так і однорідні члени в простих реченнях, наприклад: *Я не надто соціальна людина, можна навіть казати, що я соціофоб...* (<http://bug.org.ua>); *Звісно культура мовлення в кожного різна, можна навіть казати, що вона індивідуальна...; Хек – чи не найпоширеніша промислова риба, можна навіть казати, «столовська»* (<https://www.pinterest.com>); *Ми завжди тримаємо руку на пульсі того, що відбувається навколо нас, і, я б навіть сказала, ми заглядаємо вперед* (<http://csr-ua.info>); *<...> але на це є різні причини: є законодавчі, фінансові, адміністративні, чисто особисті якісь моменти і, я б навіть сказав, цивілізаційні* (<https://day.kyiv.ua>).

Щодо інших названих граматикизованих конструкцій з формою дієслова *казати*, то вони використовуються лише для поєднання однорідних членів у простих градаційних реченнях.

Аналіз особливостей компонентів однорідного ряду в простих градаційних реченнях, які поєднані досліджуваними одиницями, виявляє той факт, що ці лексеми здебільшого мають атрибутивне значення й у реченні можуть виступати означенням, наприклад: *Я перебував у дуже складних, можна казати, заплутаних взаєминах з цими людьми...* (П. Загребельний); *<...> слова нашої крулеви, які є для нас найголовнішою, можна казати, святою вказівкою...* (М. Старицький), обставиною, як у реченнях: *<...> він попрямував мені назустріч, щоправда, не кинувся до мене з обіймами, навіть не всміхнувся за звичаєм, а досить заклопотано, я б навіть сказав, стурбовано промурмотів до мене...* (П. Загребельний); *(Як Ви ставитеся до активних дієприкметників?). Іноді їх досить важко замінити, щоб не казати – неможливо* (<https://www.bbc.com>), а також частиною складеного іменного присудка: *Однак рух цей був до недавнього часу неквапливим, якщо не казати – повільним* (<https://www.unian.ua>); *(Про це свідчить статис-*

тика виграшних справ туристів проти туроператорів). І вона доволі скромна, якщо не сказати мінімальна (<https://www.slovoidilo.ua>).

Оскільки використання мовних одиниць з формою дієслова *сказати* пов'язане насамперед з пошуком мовця виразного достатнього компонента для довершення висловлення, то вони можуть поєднувати також слова, які в градаційному реченні виконують роль підмета або додатка, наприклад: *Невтомний трудоївник, сказати б точніше, невтомний каторжанин свого жорстокого натхнення, Малишко був людиною вогнистого темпераменту* (Д. Павличко); *Ще зі студентських часів я затямив собі один прийом, сказати б навіть – лайфхак...* (<https://glavcom.ua>); *(Вся обслуга <...> чорношкірі юнаки, високі, <...>, у довгому білому вбранні), що не могло приховати їхньої зграбності і, сказати б, витонченості...* (П. Загребельний). Крім того, граматикизовані конструкції в градаційних реченнях можуть поєднувати й однорідні присудки, як-от у реченнях: *Спокійно та гідно <...> вже другий рік йде (точніше б сказати, живе й розвивається) незвична, як на наш час, вистава...* (<https://ktm.ukma.edu.ua>); *Тепер лауреатське звання всіх нас зрівняло, сказати б, знівелоувало...* (П. Загребельний).

Звертають на себе також увагу так звані комунікативно роз'єднані градаційні речення, які, маючи одну синтаксичну структуру, утворюють декілька висловлень. Частина, яку приєднують граматикизовані мовні одиниці, акцентовано виділяється й відокремлюється, виступає парцельованою, наприклад: *Нашому цирку потрібне оновлення. Можна сказати, свіжа кров...* (О. Гаврош); *Справа складніша... Заплутаніша... Сказати б, набагато болючіша й серйозніша...* (П. Загребельний); *І ще одна цікава річ, – похитав він головою. – Дуже цікава. Можна навіть сказати, феноменальна річ.* (Ю. Винничук); *Книга змушує задуматися над цінністю життя, над тим, як ми проживаємо його. Я б навіть сказала, що книга закликає не втрачати можливості насолоджуватися кожною миттю життя* (<http://universe.zp.ua>).

Градаційні речення загалом і досліджувані речення з граматикизованими мовними одиницями зокрема характеризуються тим, «що їхня семантика підтримується лексико-семантичним наповненням предикативних частин у їхньому складі» (Спільник, 2004: 118). З огляду на це виникає необхідність виявити особливості семантики лексичних одиниць градаційних речень, які поєднані засобами зв'язку з формою дієслова *сказати*.

Зауважимо, що в складних градаційних реченнях із градаційними сполучниками та їхніми ана-

логами відображувані ситуації реальної дійсності є однотипними. Це відповідним чином позначається й на схожості семантичної будови пропозицій предикативних частин та їхньому лексичному складі (Спільник, 2004). За нашими спостереженнями, семантична будова предикативних частин складних градаційних конструкцій, де сполучними засобами виступають граматикизовані одиниці з формою дієслова *сказати*, так само виявляє подібність, як і в інших сполучникових градаційних реченнях.

У предикативних частинах досліджуваних градаційних конструкцій предикатні та іменні лексеми займають паралельні синтаксичні позиції, наприклад: *Цей пиріг найулюбленіший в нашій родині, готую його дуже часто, можна навіть сказати, що це рецепт на щодень* (<https://www.pinterest.co.uk>); *Будівельний сезон 2020 розпочався доволі рано завдяки теплій зимі та ранній весні. Точніше було б сказати, що він плавно перейшов з сезону 2019 у сезон 2020* (<https://liber.com.ua>); *(Певна річ, у всіх залишилися робочі місця), всі чекаємо на повернення. Я б навіть сказав, що ми скуцаємо – ніхто не звик стільки бути вдома* (<https://barout.media>). Як можна бачити з прикладів, іменні та предикатні лексеми в предикативних частинах цих речень належать до однієї тематичної групи. Це пов'язано з тим, що відображувані в предикативних частинах ситуації співвіднесені за певними параметрами.

У ході аналізу простих градаційних речень було з'ясовано, що компоненти однорідного ряду, пов'язані граматикизованими одиницями з дієсловом *сказати*, можуть збігатися за своїм значенням, а можуть контрастувати. Так, лексеми із синонімічним значенням можна спостерігати в реченнях, як-от: *Принцип поганий, якщо не сказати – ганебний* (П. Загребельний); *Нарешті до нас завітало справжнє тепло (можна вже навіть сказати спека)* (<https://dityinfo.com>); *(Подружився з Борисом уже в Ірпені, та й то не одразу): певний час ставився до нього з пересторогою, якщо не сказати точніше – з підозрою* (А. Дімаров).

Досить часто в досліджуваних градаційних реченнях лексеми із синонімічним значенням виступають однокореневими, наприклад: *До святкування ювілею, а точніше б було сказати – ювілейів, у Коледжі Національного фармацевтичного університету підійшли більш ніж ретельно* (<https://www.apteka.ua>); *(Однак чутка, про яку нам доводиться розповідати, потрапила, на жаль, не до філософів, а до <...> астрономів). Хоч була суто земна, сказати б, навіть підземна* (П. Загре-

бельний); *Якось у нас тут зчинилася бійка (я б навіть сказав, побоїще)...* (О. Войтенко); *Гадаю, тема Блудного сина для відповідальної людини досі не перестала бути вічною, точніше б сказати – довічною темою, без кінцевого рішення, без морального завершення* (<https://m.day.kyiv.ua>).

Граматикизовані мовні одиниці з формою дієслова *сказати* демонструють труднощі, які виникають у мовця у доборі відповідної номінації для повідомлюваного стану речей. На це вказують і самі граматикизовані конструкції, і безпосередньо назви, які мовець використовує. Так, вартими уваги є прості речення, де назва, яку мовець подає як необхідну інформацію, є, так би мовити, більш м'якою. Це свідчить про обережність добору номінацій для відображуваних ситуацій реальної дійсності. Разом із тим, на думку мовця, ця назва не задовольняє його комунікативних потреб і не є достатньою для досягнення поставленої комунікативної мети. Саме тому він і додає назву, яка, за його переконанням, є більш точною, влучною, хоча іноді й більш грубою. Проте саме ця номінація виступає достатнім компонентом, який довершить висловлення, справить певне враження на слухача, а отже, допоможе мовцеві реалізувати його комунікативний задум, наприклад: *Машика давно вже не першої молодості, щоб не сказати підстаркувата* (Зірка Мензатюк); *Я знав, що Каті далеко не завжди можна було довірити якусь таємницю. Якщо не сказати взагалі «ніколи»* (К. Циганчук); *От вони й поробились зятями заможних панів. Прямо сказати: попродались, сподіваючись за те нагороди* (П. Мирний); *Довкола вражає скромність, щоб не сказати біднота* (О. Кобилянська); *Щоправда, децю сприкрює відверто недбала редактура тексту (точніше було б сказати – її відсутність)* (<https://www.umoloda.kiev.ua>); *Тепер Світлоярськ мав пережити справжній цивілізаційний шок не так від надміру техніки, як від її неприродного, сказати б, протизаконного й злочинного скупчення! на коротенькому відрізьку* (П. Загребельний). У наведених прикладах лексичні одиниці, які поєднані засобами зв'язку з формою дієслова *сказати*, розташовані в порядку збільшення інтенсивності вияву ознаки: *не першої молодості – підстаркувата; не завжди – «ніколи»; поробились – попродались;*

*скромність – біднота; недбала редактура – її відсутність; неприродного – протизаконного й злочинного.*

Раніше зауважувалося, що в простих реченнях значення лексем, які поєднані градаційним відношенням, може бути не лише синонімічним, а й контрастувати. Прикладами градаційних речень, де лексичне наповнення контрастує, виступають конструкції на зразок *Як би там не було, механізми реагування на поширення дезінформації в законопроекті недосконалі, якщо не сказати хибні* (<https://texty.org.ua>); *Князь не любить Києва, справдливніше сказати – боявся його* (Р. Іванченко). *Міла була не надто заможною, щоб не сказати бідною* (<https://intermarium.news>).

Як можна бачити з прикладів, граматикизовані мовні одиниці з формою дієслова *сказати* експлікують діяльність мовця з добору відповідного достатнього компонента, який би довершив його висловлення. Використовуючи ці одиниці, мовець наближається до назви, яка, з його погляду, є найкращою для повідомлюваної ситуації реальної дійсності. У своєму висловленні мовець спочатку пропонує одну назву, а потім він її ніби спростовує й обережно додає таку назву, яка й допоможе досягти поставленої комунікативної мети.

**Висновки.** Таким чином, здійснений аналіз градаційних речень з граматикизованими мовними одиницями з дієсловом *сказати* дає змогу стверджувати, що останні виступають засобами зв'язку й виражають градаційне семантико-синтаксичне відношення між предикативними частинами в складних реченнях й однорідними членами в простих реченнях. Лексико-семантичне оформлення частин, які поєднані досліджуваними граматикизованими одиницями, як і в інших реченнях з градаційними сполучниками та їхніми аналогами, відповідає тій особливості, згідно з якою частини цих речень співвіднесені за критерієм необхідності й достатності. З огляду на це видається доцільним приєднати граматикизовані мовні одиниці з формою дієслова *сказати* до корпусу градаційних засобів зв'язку й виділити їх в окрему групу.

Перспектива подальших наукових розвідок убачається у виявленні особливостей використання градаційних речень з граматикизованими мовними одиницями з дієсловом *сказати* в різних стилях української мови.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Весельська Г. С. Нові явища у функціонуванні сурядних сполучників в українській мові кінця ХХ – початку ХХІ ст. Житомир : Видавництво ЖДУ, 2014. 159 с.
2. Городенська К. Г. Градаційні складносурядні речення в українській мові: структура та внутрішньозначеннева диференціація. *Науково-теоретичний журнал «Українська мова»*. № 3 (71). 2019 С. 29–39.

3. Городенська К. Г. Сполучники української літературної мови. Київ : Інститут української мови; Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. 208 с.
4. Косарева М. М. Особливості функціонування градаційних сполучників з базовими компонентами *не лише (не лиш, не лишень)* та *не тільки*. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови*. 2012. Вип. 9. С. 65–68.
5. Кузнецова О. М. О группе градационных скреп, образованных в результате грамматикализации конструкций с глаголом *сказать*. *Вестник НГУ. Серия: История, филология*. Новосибирск, 2009. Т. 8. Вып. 2: *Филология*. С. 78–83.
6. Рула Н. В. Градаційні речення як семантико-синтаксичний різновид складносурядних конструкцій. *Південний архів. Серія: Філологічні науки*. Херсон, 2018. Вип. 72. Т. 1. С. 31–34.
7. Спільник Т. М. Градаційне відношення в структурі складних сполучникових конструкцій сучасної української мови : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2004. 177 с.

## REFERENCES

1. Vesel's'ka G. S. *Novi yavyshcha u funktsionuvanni suryadnykh spoluchnykiv v ukrayinskiy movi kintsya XX – pochatku XXI [New phenomena in functioning coordinate conjunctions in the Ukrainian language of the late XX – early XXI century]*. Zhytomyr: Vydavnytstvo ZHDU, 2014. 159 p. [in Ukrainian].
2. Gorodens'ka K. G. Gradatsijni skladnosurjadni rechennja v ukrajins'kij movi: struktura ta vnutrishnyo oznachenn'eva dyferentsiatsija [Gradation compound sentences in the Ukrainian language: structure and intra-semantic differentiation]. *Naukovo-teoretychnyj zhurnal "Ukrains'ka mova"*. No. 3 (71) 2019. Pp. 29–39 [in Ukrainian].
3. Gorodens'ka K. G. *Unions of literary Ukrainian*. Kyiv : Institute of Ukrainian; Publishing house of Dmytro Burago, 2010. 208 s. [in Ukrainian].
4. Kosar'eva M. M. Osoblyvosti funktsionuvannya hradatsijnykh spoluchnykiv z bazovymy komponentamy ne lyshe (ne lysh, ne lyshen) ta ne tilky [Features of functioning of gradation conjunctions with basic component *not only*]. *Scientific journal of Drahomanov National Pedagogical University. Serija 10: Problemy gramatyky i lexykologii ukrajins'koi movy*. 2012. Vyp. 9. Pp. 65–68 [in Ukrainian].
5. Kusnetsova O. M. O grupe gradatsionnykh skrep, obrazovannykh v rezultate grammatikalizatsii konstruksiy s glagolom skazat [About the group of gradation skreps formed as a result of grammaticalization of constructions with the verb "to say"]. *Bulletin of NSU. Philology*. Novosybyrsk, 2009. T. 8: Filologija. Pp. 78–83 [in Russian].
6. Rula N. V. Hradatsijni rechennja yak semantyko-syntaksychny riznovyd skladnosuryadnykh konstruksiy [Gradation sentences as a semantic-syntactic variety of compound constructions]. *Southern archive. Philological Sciences*. Kherson, 2018. Vyp. 72. T. 1. Pp. 31–34 [in Ukrainian].
7. Spilnyk T. M. Hradatsijne vidnoshennja v strukturi skladnykh spoluchnykovykh konstruksiy suchasnoyi ukrajinskoi movy [Gradation relation in the structure of compound conjunction constructions of the modern Ukrainian language]. *Candidate's thesis*. Skovoroda State Pedagogical University: Kharkiv, 2004. 177 p. [in Ukrainian].



УДК 811.161.2'38'373.611:821.161.2-31(477.64-2)  
DOI

**Любов СТОВБУР,**  
orcid.org/0000-0001-9678-8047  
кандидат фiлологiчних наук,  
доцент кафедри української мови  
Запорiзького нацiонального унiверситету  
(Запорiжжя, Україна) stovbur.lm@ukr.net

## СТИЛIСТИЧНИЙ ПОТЕНЦIАЛ СЛОВОТВОРЧИХ ЗАСОБИВ У РОМАНI-ПIСНI Г. ЛЮТОГО «МАМА-МАРIЯ»

Українська мова має надзвичайно розгалужену систему словотворчих засобiв, покликаних продукувати новi лексеми рiзного частиномовного статусу. Семантичнi властивостi й стилiстичнi можливостi таких дериватiв мiстять великий потенцiал для творення оригiнальної мовної палiтри витворiв красного письменства. Кожен окремий словотворчий афiкс – це значеннєво й стилiстично суто iндивiдуально-авторське мовна одиниця, яка виконує в структурi слова свою функцiю.

Для мови поетичних творiв як одного з жанрiв художньої лiтератури, її найвищого вияву характернi ознаки естетизацiї, що досягається шляхом творення письменником форм слiв з експресивним навантаженням.

Основною метою експресивного словотвору в жанрi поезiї є необхіднiсть надати кореневiй частинi слова iз зовнiшньою чи нульовою флексiєю або кореневiй частинi незмiнного повнозначного слова чогось нового, якоїсь додаткової семантики, значеннєвого вiдтiнку, а з нею й певної експресивностi, емоцiйностi.

Словотвiрний афiкс – це явище одночасно i лексичне, i морфологiчне, i стилiстичне, бо кожен суфiкс чи префiкс завжди надає семантицi кореневої (основної, стрижневої) частини слова або зовсiм нового лексичного значення або значення тiльки додаткового, особливого, яке доповнює, видозмiнює те, що виражається кореневою частиною слова. Словотворчим афiксами автори поетичних творiв послуговуються, щоб видозмiнити семантичне навантаження слова для передачi емотивної функцiї висловлення, задати того настрою, який необхідний для пiдсилення художньої образностi твору.

Своєрiдне, iндивiдуально-авторське афiксне оформлення слiв залежить вiд їх належностi до тiєї чи тiєї частини мови, адже слова рiзних частиномовних категорiй мають унікальну певною мiрою свою систему префiксiв i суфiксiв. Стилiстичне значення, функцiя змiнного повнозначного слова виражається всiєю властивою йому формою, яка є носiєм найсуттєвiших для слова якостей – його лексичного й граматичних значень. Словотвiрнi афiкси – це своєрiднi форманти, тобто частини слова, з яких воно утворюється. Ними по-рiзному видозмiнюється семантика слiв, їх коренева частина, яка репрезентує лексичне ядро слова.

Словотворчi засоби у романi-пiснi Г. Лютого «Мама-Марiя» пiдпорядкованi традицiї складання української пiснi. Аналiз стилiстичної специфiки словотворчих одиниць української мови, виявленої в зазначеному творi, покладено в основу цiєї розвiдки.

**Ключовi слова:** стилiстика, словотворчi засоби, префiкси, суфiкси, конфiкси.

**Liubov STOVBUR,**  
orcid.org/0000-0001-9678-8047  
Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language  
of Zaporizhzhia National University  
(Zaporizhzhia, Ukraine) stovbur.lm@ukr.net

## STYLISTIC POTENTIAL OF WORD-MAKING MEANS IN THE NOVEL-SONG “MOTHER-MARIIA” BY G. LIUTYJ

The Ukrainian language has a very extensive system of word-formation tools designed to produce new tokens of different partial linguistic status. The semantic properties and stylistic possibilities of such derivatives have great potential for creating an original language palette of works of belletristic. Each individual word-forming affix is a semantically and stylistically purely individual-authorial linguistic unit, which performs its function in the structure of the word.

For the language of poetic works as one of the genres of fiction, its highest manifestation, characterized by signs of aestheticization. This feature is achieved through the creation of the writer's word forms with expressive load.

The main purpose of expressive word formation in the genre of poetry is the need to give the root part of the word with external or zero inflection or the root part of the invariant full word of something new, some additional semantics, meaning, and with it a certain expressiveness, emotionality.

*A word-forming affix is a lexical, morphological, and stylistic phenomenon at the same time, because each suffix or prefix always gives the semantics of the root (main, core) part of the word or a completely new lexical meaning or the meaning of only additional, special, complementary, modifies expressed by the root part of the word. Word-forming affixes are used by authors of poetic works to change the semantic load of the word to convey the emotional function of expression, to set the mood that is necessary to enhance the artistic imagery of the work.*

*Peculiar, individual-author affix design of words depends on their belonging to one or another part of the language, because words of different part-of-speech categories have a unique to some extent their own system of prefixes and suffixes. Stylistic meaning, the function of a variable full word is expressed by its inherent form, which is the carrier of the most essential qualities for the word – its lexical and grammatical meanings. Word-forming affixes are peculiar formants, ie parts of a word from which it is formed. They change the semantics of words in different ways, their root part, which represents the lexical core of the word.*

*Word-forming means in the novel-song «Mama-Maria» by G. Liutyj are subordinated to the tradition of composing a Ukrainian song. The analysis of the stylistic specificity of the word-forming units of the Ukrainian language, revealed in the mentioned work, is the basis of this investigation.*

**Key words:** *stylistics, word-forming means, prefixes, suffixes, confixes.*

**Постановка проблеми.** Натепер важливим є вивчення стилістичних ресурсів на всіх мовних рівнях, у тому числі – словотвірному. Стилістика, головним чином, покликана приділити увагу граматичним та лексичним значенням засобів словотвору, їх виражальній цінності, експресивній якості, можливостям їх поєднання з певним змістом і метою висловлювання у літературному творі. Індивідуально-авторські словотвори в літературі свідчать про особливість художньої манери письменника, його ідіостилію, про його світосприйняття і поетичну майстерність. Не винятком є і роман-пісня Григорія Лютого «Мама-Марія», де вживається чимало традиційних та індивідуальних авторських дериватів.

Жанрова специфіка твору «Мама-Марія» визначена поетом як роман-пісня (у романі понад 50 пісень). Тетяна Біленко наголошує на тому, що «слово Григорія Лютого не просто образно-афористичне, не лише настільки містке, що проситься у заголовки статей і наукових розвідок. У романі воно ще й заряджене тисячолітньою космічною інерцією української душі, української пісні» (Біленко, 2007: 11). Така жанрова особливість запрограмує твір на максимальну спорідненість із народною піснею, фольклорними засобами вираження авторських думок.

Незважаючи на наявність робіт, у яких розглядалися дериваційні явища крізь призму стилістики, стилістичний підхід до питань словотвору досі не знайшов у лінгвістичній україністиці належного висвітлення на матеріалі творів художньої літератури, зокрема поетичного доробку співця Запорізького краю Григорія Лютого. У цьому й полягає актуальність пропонованої розвідки.

**Аналіз досліджень.** Вивчення словотворчих ресурсів української мови привертало увагу багатьох дослідників. У працях С. Єрмоленко, Г. Їжакевич, Л. Мацько, О. Пономарева, В. Чабаненка, Т. Черторизької набула стрункості теорія стилістики, представлено характеристику стилістичних можливостей системних одиниць української мови, зокрема й дериватом (див. Малюга, 2014: 85).

Грунтовний аналіз специфіки словотворчих ресурсів, дериваційної структури та процесів творення слів різних частин мови знаходимо в доробку видатних українських лінгвістів. Зокрема, семантичний, лексикографічний і функціональний аспекти української експресивної лексики з елементами словотвору й стилевжитку розглядаються у монографії Н. Бойко (Бойко, 2005). Встановленню типової словотвірної парадигми лексико-семантичних груп іменників, на основі яких створено словотвірну парадигматику українського іменника, присвячене дослідження З. Валухо (Валухо, 2005). Г. Вокальчук розкриває головні проблеми сучасної неології та оказіоналістики, аналізує особливості лексичних інновацій, окреслює перспективи української індивідуально-авторської неографії (Вокальчук, 2008). У монографії Ж. Колоїз висвітлюються теоретичний та функціонально-прагматичний аспекти оказіональної деривації (Колоїз, 2007).

**Метою** пропонованої розвідки стало дослідження стилістичного потенціалу словотворчих засобів у романі-пісні Г. Лютого «Мама-Марія». Задля виконання поставленої мети слід було виконати низку завдань: дослідити специфіку експресивних засобів словотвору; проаналізувати стилістично-словотвірний потенціал префіксів, суфіксів, конфіксів, уживаних поетом; охарактеризувати функціонально-стилістичну специфіку похідних. Відповідно до сформульованої мети і поставлених завдань об'єктом дослідження були афіксальні морфеми, використовувані письменником у дериваційному акті. Предмет дослідження – стилістичні можливості дериваційних засобів українського афіксального словотвору,

зафiксованi в романi-пiснi Григорiя Лютого «Мама-Марiя». Пiд час написання розвiдки основним був описовий метод з його унiверсальними прийомами спостереження, систематизацiї та iнтерпретацiї мовностилiстичних фактiв i явищ.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що в нiй уперше зроблено спробу комплексного аналізу стилiстичного потенцiалу словотворчих засобiв у романi-пiснi Григорiя Лютого «Мама-Марiя». Дослiджено стилiстичний почерк письменника у синтезi зi словотворчими засобами його вираження. Вiднайдений, проаналiзований i покласифiкований матерiал цiєї статтi матиме теоретичну цiннiсть, слугуючи складником монографiї про мовотворчiсть письменникiв Запорiзького краю, а то й України загалом. Результати дослiдження можуть використовуватись пiд час проведення лекцiйних, практичних i семiнарських занять iз сучасної української мови та iсторiї лiтератури у ЗВО, у процесi роботи студентських науково-проблемних гурткiв, а також слугувати iлюстративним матерiалом учителям у шкiльному навчальному курсi.

**Виклад основного матерiалу.** Для мови поетичних творiв як одного з жанрiв художньої лiтератури, її найвищого вияву характернi ознаки естетизацiї, що досягається шляхом творення письменником форм слiв з експресивним навантаженням. Основною метою експресивного словотвору в жанрi поезiї є необхіднiсть надати кореневiй частинi слова iз зовнiшньою чи нульовою флексiєю або кореневiй частинi незмiнного повнозначного слова чогось нового, якоїсь додаткової семантики, значеннєвого вiдтiнку, а з нею й певної експресивностi, емоцiйностi.

Словотворчий афiкс – це явище одночасно i лексичне, i морфологiчне, i стилiстичне, бо кожен суфiкс чи префiкс завжди надає семантицi кореневої (основної, стрижневої) частини слова або зовсiм нового лексичного значення (*пiсня – пiсняр, будова – перебудова*), або значення тiльки додаткового, особливого, яке доповнює, вiдозмiнює те, що виражається кореневою частиною слова (Клименко, 1998: 181).

Своєрiдне, iндивiдуально-авторське афiксне оформлення слiв залежить вiд їх належностi до тiєї чи тiєї частини мови, адже слова рiзних частини мовних категорiй мають унiкальну певною мiрою свою систему префiксiв i суфiксiв, наприклад, суфiкси -iнн-, -анн-, -енн- належать до суфiксiв вiддiєслiвних iменникiв (кохання, побажання, присiдання).

Стилiстичне значення, функцiя змiнного повнозначного слова виражається всiєю власти-

вою йому формою, яка є носiєм найсуттєвiших для слова якостей – його лексичного й граматичного значень. Словотвiрнi афiкси – це своєрiднi форманти, тобто частини слова, з яких воно утворюється. Ними по-рiзному вiдозмiнюється семантика слiв, їх коренева частина, яка репрезентує лексичне ядро слова, котре в бiльш чи менш розгорнутiй групi спорiднених iз ним слiв: *рука – руцi – ручка – заручений; мова – розмова – мовний – розмовляти – замовляти – промовляти* i под. (Клименко, 1998: 181).

Словотворчими афiксами автори поетичних творiв послуговуються, щоб вiдозмiнити семантичне навантаження слова для передачi емотивної функцiї висловлення, задати того настрою, який необхідний для пiдсилення художньої образностi твору.

Жанрова специфiка твору «Мама-Марiя» визначена Григорiєм Лютим як роман-пiсня (у романi понад 50 пiсень). Така жанрова особливiсть запрограмує твiр на максимальну спорiдненiсть iз народною пiснею, фольклорними засобами вираження авторських думок. I не випадково цей твiр отримав найвищу оцiнку Павла Загребельного, який в останнiй мiсяцi свого життя дав у листi коротку, але вичерпну характеристику його авторовi, назвавши новiтнiм Гомером українського степу.

У романi-пiснi «Мама-Марiя» питому вагу мають слова, утворенi префiксальним способом словотворення. Бiльша частина з них – це дiєслiвнi форми. У стилiстичному забарвленнi дiєслiв особлива роль належить префiксам, яких сучасна українська лiтературна мова нараховує 15, тодi як iз фонетичними варiантами налiчується до 30. В аналізованому фактажi для творення слiв використано споконвiчно українськi префiкси. Такий прийом письменник свiдомо застосовує, пiдкреслюючи багатство та потенцiал виражальної системи української мови. У творi вони представленi майже у всiх варiантних формах, як-от: *в-* (*у- увi-, ввi-*): ... *Упiймала* зразу *трьох* (Лютий, 2007: 30); *ви-*: *Що висiчено в пiснi – нас не втiшить* (Лютий, 2007: 39); *вiд-* (*од-*): *Десь Настя вiдвинулась до кози* (Лютий, 2007: 33); *до-* (*дi-*): *Такi дрiбнички – рiдко б хто й додумавсь* (Лютий, 2007: 35); *з-* (*зо-, зi-, iз-, iзi-, с-*): *Десь по свiтах ту гордiсть iзносила* (Лютий, 2007: 29); *Он на горi зiйшлися три тополi* (Лютий, 2007: 60); *за-*: *Так губу накопилував кумедно* (Лютий, 2007: 73); *на-*: *Така ураз нахлинула журба* (Лютий, 2007: 89); *о-* (*об-, обi-*): *Не вiн її – вона обдарувала* (Лютий, 2007: 94); *Вовками он оскалило степи* (Лютий, 2007: 102); *пере-*: *Хоч все життя своє перегорни*

(Лютий, 2007: 67); *по-*: *Не ждав мене побачити в цю пору... Чи повернуть тихенько у село* (Лютий, 2007: 58); *про-*: *Повипускала якомсь карасів, То потім три дні проголодувала* (Лютий, 2007: 104); *при-*: *Прихилитавсь до хати через тиждень* (Лютий, 2007: 44); *про-*: *Чи рідних смерть мене протверезила* (Лютий, 2007: 78); *роз-(розі-)*: *Він роззирнувся загнано, шалено* (Лютий, 2007: 93).

Префіксовані іменники із застарілими та рідковживаними приростками *па-*, *пра-*, *уз-* мають відтінок піднесеності, поетичності та можуть вказувати на давність родинних зв'язків: *Мій найвищий прапращур – Засіяний зорями степ...* (Лютий, 2007: 123); *Так рветься в нім народу прасноса...* *В рубцях поразок – а ні в чім не лже* (Лютий, 2007: 25).

Префікс *все-* додає рядкам роману-пісні урочистого звучання: *Не земний всепрощаючий обрій – То всевишні польоти душі* (Лютий, 2007: 91).

У художньому дискурсі префікс *за-* вживається автором на позначення початку дії або її завершеність, а також підсилює їх емоційність: *Забілили, Засліпили, Задурманили Зади* (Лютий, 2007: 94); *Палійко юний засоромивсь, Злетів на голову хлоп'ячу* (Лютий, 2007: 89).

Загальновідомо, що префікс *пере-* позначає доконаність дії, її повторення, рух поверх чогось тощо. У художньому полотні префікс *пере-* несе значення, притаманне й афіксам *по-*, *про-*, *при-*, що підтверджує народність мови, її виразну вишуканість і водночас стильову належність: *Давно вже їх пора перехрестити Шаблями навсмерть!* (Лютий, 2007: 56).

Оказіональним вважаємо субстантивований dead'ектив, утворений за допомогою префікса *пре-*: *І як почне, прекапосне, сміятись! І як почне смішки свої плести!* (Лютий, 2007: 24).

Префіксоїди *пів-*, *напів-* теж активно вживаються у творі. Вони підсилюють стилістичну виразність, вказуючи на частковість ознаки або ж часового відрізка: *Секлета й та, проклявши півсела, краєчком хустки очі витирає* (Лютий, 2007: 83); *Півдня, а всім не стало вже проходу!* (Лютий, 2007: 99); *Приніс Хведько півмертвого kota – вона й того взялася рятувати* (Лютий, 2007: 31); *Глянь, плаче як Півцастя-Півбіда... Дивись, Маріє, що є Сотворіння* (Лютий, 2007: 55).

Для вияву найтонших людських почуттів, емотивних оцінок та їх вербального вираження українська мова має винятково багату систему словотворчих засобів – формальних (передусім суфіксальних) показників експресивності (Бойко,

2005: 222). Особливий національно-психологічний склад носіїв української мови зумовлює вживання демінутивних суфіксів як особливу рису характеру українців. Суфіксальні похідні передають різноманітні вияви експресивної оцінки у романі-пісні «Мама-Марія», підкреслюючи жанрову особливість твору. У доробку Г. Лютого більшість демінутивних афіксів зосереджено в іменниках. Це демінутиви з такими формантами: *-к-а*: *З яворами й лебідками, Із веселими дітками* (Лютий, 2007: 28); *Пообіцяй мені, дитинко, Що пам'ятатимеш стару. В очах твоїх ще на часинку Я відіб'юся і помру* (Лютий, 2007: 41); *Душ сонячні зайчики і метелики* (Лютий, 2007: 43); *-ець*: *За хутірець, що звався «Божя воля»* (Лютий, 2007: 50); *-еньк-*: *Земле рідна, земличенько, Ти відкривай своє личенько* (Лютий, 2007: 78); *Земле, чорна, як ніченька, Ти вкриваєш нам віченька* (Лютий, 2007: 86); *-ен-я*: *Годує там веселих гусенят* (Лютий, 2007: 31); *-ат-*: *Зліталися звірята і пташки* (Лютий, 2007: 55); *-оньк-, -очк-*: *Наплакала мама Донечці топольку. Одягла в листочку Її голівоньку* (Лютий, 2007: 22); *– Тут сестронька-Любисточок ласкавий* (Лютий, 2007: 51); *Горобець-молодець, Що на скрипочці грець* (Лютий, 2007: 54); *-ечк-*: *Стежечками і ріками до душі пригорнись* (Лютий, 2007: 105); *Стану- пристою на хвилечку* (Лютий, 2007: 48).

Слова з демінутивними суфіксами поет найчастіше використовує для передачі позитивної суб'єктивної оцінки. Такі лексеми набувають відтінків ніжності, пестливості, голубливості: *Наплакала мама Донечці синичку І ще дрібку солі, Наперсток водички* (Лютий, 2007: 22). Таке використання демінутивних суфіксів є традиційним способом стилізації під народнопоетичну творчість. Цієї мети успішно досягнуто Г. Лютим у романі-пісні «Мама-Марія», у якому велику частину твору займають авторські пісні з яскраво вираженим фольклорним підґрунтям: *Гай-гай – на вечірньому прюзі Підвів місяченько чоло. Косили косарики в лузі, Гукала їх пісня в село* (Лютий, 2007: 49); *Ластонько, літа принцесонько, Сонячний зайчик душі... Слід твій записують весноньки У золоті віражі* (Лютий, 2007: 96).

Суфікси *-к-а*, *-ечк-*, *-еньк-*, за допомогою яких утворено зменшено-пестливі форми від імені *Марія*, надають забарвлення ніжності, пестливості, прихильності, теплої дитячої любові до цього імені: *А як же ти, Марієчко, звідтіль?* (Лютий, 2007: 20); *З усіма й Марієчка вибива Та про себе серденьком все співа* (Лютий, 2007: 49); *Марійко, ти ж не винувата!* (Лютий, 2007: 21);

*Ма-русенько, Ма-рiчечко, Ма-рiйко* (Лютий, 2007: 47). Не менш зворушливими є чоловічі антропонiми з демiнутивним суфiксом *-ик*: *Вже iмен не вистача ... Грицик, Мицик, два Степани* (Лютий, 2007: 30); *Марiйка ж спурхне з гiлки. I – мовчок! Лиш язичка Iвасику покаже...* (Лютий, 2007: 32).

Здавалося б, iменний суфiкс *-оньк-* неможливо поєднати з дiєсловом, але автор майстерно вплiтає новотвори-оказiоналiзми у канву тексту: *Тiльки б не впасти, не впастоньки* (Лютий, 2007: 42); – *Дайте, дайте, дайтоньки менi* (Лютий, 2007: 48).

Помiтне емоцiйно-експресивне навантаження несуть iменниковi утворення, якi вживаються в реченнi з негативною конотацiєю. Їх автор утворює за допомогою пейоративних суфiксiв *-ищ-*, *-иськ-*, якi надають похiдним семантики згрублостi, зневаги: *Бо як те сталось? – З iгрища, знiчев'я* (Лютий, 2007: 24); *Хто страшний, рачисько? – Звiсно – Парфирисько!* (Лютий, 2007: 39).

Письменник використовує суфiксальнi засоби творення слiв рiзних частин мови: власне прикметниковi *-ов-*: *Наш хутiр називали яворовим, У нас ворота в небо – явори* (Лютий, 2007: 23); *-н-*: *Тут iншi – неможнi закони* (Лютий, 2007: 65); дiєслiвнi *-и-ти*: *Став я торбу трусить. Став я торбу просить* (Лютий, 2007: 54); *-ну-ти*: *Деся за рiкою мукнуло телятко* (Лютий, 2007: 68); *-i-ти*: *Шугали кажани. Чамрiли пари* (Лютий, 2007: 80); *-а-ти*: *Ти в життя мене кликала, I вела, i чуцикала* (Лютий, 2007: 112); прислiвниковi *-о*: *Горголя шамкотiла винувато* (Лютий, 2007: 71); *I так досадно стане: день минув* (Лютий, 2007: 87); *-є*: *Це треба усвiдомити скорiше, Iнакше час вiдразу пiдiмне* (Лютий, 2007: 40); *-ки*: *Якийсь лиш мiсяць тутечки, а бач, Вже на iм'я вся вулиця гукає* (Лютий, 2007: 31); *Враз i пропав. Як i прийшов – нiзвiдки...* (Лютий, 2007: 63).

У тексті найбільш поширеними утвореннями є форми суб'єктивної оцiнки, якi виражаються словотворчими суфiксами, надаючи словам значення збiльшеностi, зменшеностi, пестливостi, нiжностi.

З середини ХХ столiття деривацiйний арсенал української мови збагатився новим потужним словотворчим засобом – конфiксом. Конфiкс як окрема знакова одиниця словотвiрного рiвня мови характеризується здатнiстю виражати нову, не властиву окремим компонентам конфiкса, категорiйно-розрядну семантику та позицiйну зв'язанiсть з коренем (Нариси, 2010).

Конфiксальний спiсб творення слiв широко представлений у романi-пiснi «Мама-Марiя».

Морфологiчний спектр похiдних розмаiтий i вмищує основнi самостiйнi частини мови – iменник, дiєслово, прикметник, прислiвник.

Iменниковi конфiкси активно використовуються автором роману-пiснi. Зазвичай вони продукують утворення, що позначають антонiмiчнiсть названому твiрною основою (для вiдiменникових дериватiв), локативнiсть, а також опредметнену дiю (для вiддiєслiвних похiдних). Наприклад: *о-...-ець*: *Безитанько-внук – гiрке порiддя зла, Спинивсь жувати з часником окраець* (Лютий, 2007: 97); *без-...-j(a)*: *Таке безгомiння – немов помираю, А ми ще з тобою чужi...* (Лютий, 2007: 32); *Ой, ти хмелику-хмелю, Дай пригубить менi Чари отчого краю Iз безсмертям на днi* (Лютий, 2007: 63); *за-...-j(a)*: *Iз уст її, розiллеться залужжєм...* (Лютий, 2007: 118); *без-...-к*: *Безитанько-внук – гiрке порiддя зла, Спинивсь жувати з часником окраець* (Лютий, 2007: 97); *без-...-Ø*: *Пiдбить такого запросто на безум! А ще як Чорт покаже язика ...* (Лютий, 2007: 25); *поза-...-j(a)*: *На все, на всiх Свiй час I позачася I плач, i смiх I марна марнота* (Лютий, 2007: 19); *уз-...-Ø*: *Присiв отам на лавi, коло дум ... Все пив узвар та дякував «Маланцi»* (Лютий, 2007: 33); *не-...-Ø*: *Зустрiчних нелiнь росами святив, Стiкався люд на дзвони великоднi* (Лютий, 2007: 22); *с-...-Ø*: *Сходить соком земля, повна спраги родити – Аж кричить* (Лютий, 2007: 43); *по-...-ок*: *Скинчилось пиво, i вiн замовк, Мов думки втратив поплавок* (Лютий, 2007: 91).

Дiєслiвнi конфiксальнi дериватами також функцiонують в обстеженому матерiалi. Вони утворенi за допомогою таких конфiксiв: *у-...-и*: *Цю дiвчинку увiчнити якби, То, може, й нас Господь би не потурич* (Лютий, 2007: 56); *ви-...-ува*: *Вже почала виброджуватись брага* (Лютий, 2007: 19); *на-...-ува*: *З таким наколядуєш небагато, – Як завжди, мовив дяк витiювато* (Лютий, 2007: 23); *по-...-ува*: *Смерть тут траву поскошувала якраз у минулу суботу* (Лютий, 2007: 40); *при-...-ува*: *Але ж буде що пригадувати потiм!* (Лютий, 2007: 92); *роз-...-ува*: *Я теж любив розтрачувати силу* (Лютий, 2007: 39); *вiд-...-и*: *Скрiзь вiдлунилося дзвiнко: я i я ось* (Лютий, 2007: 83); *з-...-i*: *Побiля мосту люди – мов здурiли, Вода ревла – по черево волам* (Лютий, 2007: 103).

Як свiдчить наведений фактаж, дiєслiвнi конфiксальнi похiднi вживаються автором з певною стилiстичною настановою – пiдготувати реципiєнта-читача до сприйняття сюжету, динамiзм якого забезпечують девербативи, що наповненi семантикою з вказiвками на: ретельне виконання дiї, продовжуванiсть дiї, широту охоплення дiї в

просторі, частковість реалізації певної дії, характер поширення дії в певному просторі, процесуальне значення завершеності, повноти дії, інтенсивність виражальної якості тощо.

Конфікси для деривації деад'єктивів надають похідним низку словотвірних, значенневих і стилістичних характеристик: семантики заперечення ознаки, закладеної в твірній; підсилення ознаки через заперечення антонімічної характеристики; вказівки на ознаку явища чи предмета на основі його експресивної інтенсивності; відображення додаткової підсиленої ознаки через протиставлення семантики. Наприклад: *без-...-н(ий): Не стане літописцем – безпорадний* (Лютий, 2007: 59); *не-...-н(ий): – На все, дитино, Божа воля! Тобі судилось неземне! Ти, кажеш, немічна і квола?* (Лютий, 2007: 31); *за-...-н(ий): І знов – захмарний. Сміх то був чи сльози?* (Лютий, 2007: 32); *Вже бачу все, чого душа захоче! Скарби усіх заобрійних земель* (Лютий, 2007: 121); *не-...-енн(ий): Щоб ти повірив незнищенній силі, Щоб не поспів острахнутись назад* (Лютий, 2007: 98).

Конфіксальний спосіб творення прислівників представлений такими найбільш поширеними афіксами, що надають певної семантики похідним: *з-...-а* (вказівка на часовий простір зображених подій): *Литала скрипка звечора над садом* (Лютий, 2007: 20); *по-...-и* (посилання на спосіб виконання дії): *Хоч робить це по-материнськи просто* (Лютий, 2007: 64); *без-...-о* (вираження

внутрішніх властивостей через заперечення): *Так близько сон, солодкий напівсон, у яв і в сон заходив безборонно* (Лютий, 2007: 38).

Як бачимо, конфіксальна деривація у Г. Лютого досить продуктивна. Найбільше письменник використовує в процесі творення нових лексем іменні та дієслівні конфікси, меншу питому частку становлять прислівникові афікси. Кожен формант слугує для реалізації певного словотвірного значення, а індивідуально-авторські деривати в художньому просторі роману-пісні насичують його неповторними стилістичними відтінками.

**Висновки.** Отже, словотворчі засоби у романі-пісні «Мама-Марія» містять потужний стилістичний потенціал. Використані за традиційними й інноваційними для української мови дериваційними моделями, вони утворюють слова, неповторні за лексичним значенням та експресивним навантаженням, що, врешті-решт, і створює унікальну палітру відтінків словесної гри у незвичайному за жанром творі «Мама-Марія». Застосування автором тих чи тих словотворчих засобів у романі-пісні підпорядковується основному художньому завданню жанру твору – створенню максимального ліризму шляхом використання експресивних, емоційно забарвлених слів. Перспективу досліджень убачаємо в подальших розвідках цього та інших творів Григорія Лютого крізь призму стилевжитку виражальних засобів української мови.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біленко Т. Г. Яйце-райце українського духу. Григорій Лютий. Мама-Марія (роман-пісня). Запоріжжя : ЗООН спілки письменників України, 2007. С. 4–14.
2. Бойко Н. І. Українська експресивна лексика: семантичний, лексикографічний і функціональний аспекти : монографія. Ніжин : ТОВ Видавництво «Аспект-Поліграф», 2005. 552 с.
3. Валюх З. О. Словотвірна парадигматика іменника в українській мові : монографія. Київ–Полтава : АСМІ, 2005. 356 с.
4. Вокальчук Г. М. Словотворчість українських поетів ХХ століття : монографія. Острого : Національний університет «Острозька академія», 2008. 536 с.
5. Клименко Н. Ф. Словотвірна морфеміка сучасної української мови / Н. Ф. Клименко, С. А. Карпіловська. Київ : Інститут мовознавства імені О. О. Потебні НАН України, 1998. 161 с.
6. Колоїз Ж. В. Українська оказіональна деривація : монографія. Київ : Акцент, 2007. 310 с.
7. Лютий Г. Мама-Марія (роман-пісня). Запоріжжя : ЗООН спілки письменників України, 2007. 126 с.
8. Малюга Н. М. Вивчення словотворення в контексті історичної стилістики. *Філологічні студії*. 2014. Вип. 10. С. 83–92.
9. Нариси з історії українського словотворення (іменникові конфікси) / П. І. Білоусенко, І. О. Іншакова, К. А. Качайло, О. В. Меркулова, Л. М. Стівбур. Запоріжжя–Кривий Ріг : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2010. 480 с.

#### REFERENCES

1. Bilenko T. G. Yajtse-rajtse ukrajins'kogo duxu [The Egg-paradise of the Ukrainian spirit]. Grygorij Liutyj. Mama-Maria (novel-song). Zaporizhzhia : ZOON spilky pys'mennykiv Ukrajinu, 2007, pp. 4–14 [in Ukrainian].
2. Bojko N. I. Ukrajin's'ka ekspresywna leksyka: semantychnyj, leksykografichnyj i funktsional'nyj aspekty: monografiya [Ukrainian expressive vocabulary: semantic, lexicographic and functional aspects: monograph]. Nizhyn : TOV Vydavnytsvo "Aspekt-Poligraph", 2005. 552 p. [in Ukrainian].
3. Valiukh Z. O. Slovtvorna paradygmatyka imennnyka v ukrajins'kij movi: monografiya [The word-forming paradigm of the noun in the Ukrainian language: monograph]. Kyiv–Poltava : ASMI, 2005. 356 p. [in Ukrainian].

4. Vokal'chuk G. M. Slovtvorchist' ukrajins'kykh poetiv XX stolittia : monografiya. [Word-making of Ukrainian poets of the XX century: monograph]. Ostrog : National university "Ostroz'ka akademiya", 2008. 536 p. [in Ukrainian].
5. Klymenko N. F. Slovtvirna morfemika suchasnoji ukrajins'koji movy [Word-forming morphemes of the modern Ukrainian language] / N. F. Klymenko, Je. A. Karpilovs'ka. Kyiv : Instytut movoznavstva imeni O. O. Potebni NAN Ukrainy, 1998. 161 p. [in Ukrainian].
6. Kolojiz Zh. V. Ukrajins'ka okazional'na deryvatsiya : monografiya [Ukrainian occasional derivation: monograph]. Kyiv : Aktsent, 2007. 310 p. [in Ukrainian].
7. Liutyj G. Mama-Mariya (roman-pisnya) [Mama-Maria (novel-song)]. Zaporizhzhia : ZOON spilky pys'mennykiv Ukrainy, 2007 [in Ukrainian].
8. Maliuga N. M. Vyvchennya slovtvorennnya v konteksti istorichnoji stylistyky [The study of word formation in the context of historical stylistics]. Philological studies. 2014. Vol. 10, pp. 83 – 92 [in Ukrainian].
9. Narysy z istoriji ukrajins'kogo slovtvorennnya (imennykovi konfiksy) [Essays on the history of Ukrainian word formation (noun suffixes)] / P. I. Bilousenko, I. O. Inshakova, K. A. Kachajlo, O. V. Merkulova, L. M. Stovbur. Zaporizhzhia–Kryvyj Rig : TOV "LIPS" LTD, 2010. 480 p. [in Ukrainian].

УДК 811.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209642>**Олександр СТРОКАЛЬ,***orcid.org/0000-0002-9229-2711*

кандидат філологічних наук,

асистент кафедри української мови та прикладної лінгвістики

Інституту філології

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

(Київ, Україна) *omstrokal@gmail.com***КОЛЬОРОНАЗВИ ОЛЕКСІЯ ДОВГОГО: ПОЕТИКА КОНТРАСТУ**

У статті проаналізовано уживання лексем на позначення різного ґатунку кольорів, які допомагають авторові у створенні яскравих поетичних образів. Автором статті здійснено аналіз ключових проблем, які порушено сучасною лінгвістикою в межах антропоцентричної парадигми, та наголошено на важливості мовного вираження того чи іншого погляду певного індивіда на дійсність.

Під час проведення дослідження автором було здійснено низку теоретичних узагальнень, пов'язаних із вивченням сучасною лінгвістикою проблеми індивідуального стилю автора. Дослідником було зроблено короткий історичний огляд розвитку індивідуальних стилів на теренах сучасної України. Автором статті було висвітлено особливості реалізації індивідуального стилю в тексті певного автора, визначено вплив індивідуального стилю на характер взаємодії читача й автора. Дослідником було наголошено на особливій ролі поетичного тексту в цьому діалозі як тексту, що має унікальну форму існування, зумовлену особливостями рими та ритміки українського слова.

Мета статті – з'ясувати характер мовної експлікації різнополюсної оцінки ліричним героєм дійсності, представленої лексемами на позначення одних і тих самих кольорів.

Під час дослідження було з'ясовано, що текст виступає носієм естетичної функції і є засобом вираження конкретно-чуттєвих образів у відповідних мовних формах. Дослідником було наголошено на особливій функції контрасту в художньому тексті та з'ясовано, що поезія Олексія Довгого має доволі значний пласт мовного матеріалу, який репрезентує використання поетом одиниць на позначення одного і того самого кольору для створення різних, часто протилежно конотованих художніх образів. Так, лексеми на позначення блакитного кольору здебільшого використовуються поетом для створення виразно негативних образів. Контексти, у яких використовуються номінації білого кольору, допомагають автору створити два протилежні образи – образ смерті та початку всього суцього. Чорний колір для ліричного героя Олексія Довгого символізує смерть та родючість рідної землі. Червоний колір інтерпретується в одному випадку як колір смерті також, а в іншому – як колір сонця, основи життя.

**Ключові слова:** колір, символ, божественний, гармонія, дисгармонія, мовна картина світу, поезія Олексія Довгого.

**Oleksandr STROKAL,***orcid.org/0000-0002-9229-2711*

Candidate of Philological Sciences,

Assistant Professor at the Department of Ukrainian Language and Applied Linguistics

of Institute of Philology

of Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) *omstrokal@gmail.com***OLEKSII DOVHIY'S COLOR NAMES: THE POETICS OF CONTRAST**

The article analyzes the use of tokens to indicate different colors that help the author to create vivid poetic images. The author of the article analyzes the key problems that are raised by modern linguistics within the anthropocentric paradigm, and emphasized the importance of expressing a particular individual's view of reality in a language.

During the study, the author made a number of theoretical generalizations related to the study of contemporary linguistics of the problem of individual style of the author. The researcher made a brief historical overview of the development of individual styles in the territory of modern Ukraine. The author of the article has highlighted the peculiarities of individual style implementation in the text of a certain author, outlined the influence of individual style on the nature of the interaction between the reader and the author. The researcher emphasized the special role of the poetic text in this dialogue as a text that has a unique form of existence, due to the peculiarities of rhyme and rhythm of the Ukrainian word.

The purpose of the article is to find out the nature of linguistic explication of the multiple-pole evaluation by the lyrical hero of reality, represented by tokens for the designation of the same colors.



*The study found that the text is a carrier of aesthetic function and is a means of expressing specific-sensory images in appropriate linguistic forms. The researcher emphasized the special function of contrast in the artistic text and found out that the poetry of Oleksii Dovhii had a rather considerable layer of linguistic material, representing the use of units by the poet to refer to the same color to create opposing connotations of artistic images. Blue color tokens are in some cases used by the poet to create distinctly negative images. The contexts that use white nominations help the author create two opposite images – the image of death and the beginning of everything. Black for Oleksii Dovhii's lyrical hero symbolizes the death and fertility of his native land. Red is interpreted in one case as the color of death, and in the other, as the color of the sun, the basics of life.*

**Key words:** color, symbol, divine, harmony, disharmony, linguistic worldview, Oleksii Dovhii's poetry.

«...І щось таємне і високе  
Збудив у серці той сріблястий птах,  
Чого не вчуєш, не побачиш оком  
Ні на землі, ні в зоряних світах»  
(Довгий, 2009, Т. 2: 249)

**Постановка проблеми.** Неповторність, цілковита унікальність поетичного ідіостилу, оказіональний контекст та образи, глибока мудрість поряд із філософсько-світоглядною палітрою, занурена в казковий всесвіт авторського міфу – ось далеко не повний перелік тих рис, якими коротко, майже пунктирно, можна було б визначити враження читача від знайомства з поетичними текстами Олексія Довгого. Здатність митця створити таке враження, уміння захопити читача і повести його глибинними лабіринтами колективного несвідомого до аксіоматичності вічних істин та індивідуально-психологічного досвіду їхнього пізнання ліричним героєм реалізується завдяки словниковому багатству автора та особливостям використання ним художньо-стилістичного потенціалу мови (Строкаль, 2019: 27).

Ведучи мову про особливості індивідуального стилю того чи іншого автора, зауважимо, що період існування власне індивідуальних стилів відзначається досить тривалою історією на теренах сучасної України і бере початок ще з часів давньоруської літератури. Однак, як зауважує Д. Лихачов, сама творчість у Київській Русі відзначалася менш особистісним характером та наявністю у ній значної кількості ознак, властивих і усній народній творчості (Лихачев, 1979: 17). Лише протягом XVII–XVIII ст. поняття індивідуального стилю починає трактуватися дослідниками у значенні, близькому до сучасного його розуміння, а в XIX індивідуальна творчість починає осмислюватися як результат складного поєднання художньої системи автора і мистецького твору. Стиль починають розглядати на теренах мово- та літературознавства, виокремлюючи в ньому відповідні тій чи іншій науковій парадигмі ознаки. Так, аналізу цього поняття у своїх студіях торкнулися С. Крижанівський, М. Коцюбинська, А. Лосєв, Л. Мацько, Л. Новиченко, О. Соколов,

В. Фащенко, О. Чичерін та інші. Стиль, на думку сучасних дослідників, є певним узагальненим поняттям, яке позначає з лінгвістичної точки зору сукупність усіх мовно-художніх засобів, тоді як ідіостиль містить вказівку на конкретну реалізацію згаданих засобів у мовній картині світу певного митця (Дарчук, 1975).

Ідіостиль майстра художнього слова найбільш повно реалізується у тексті, який виступає певним репрезентантом художньої творчості, ретранслятором думок та ідей автора, сугестивним наратором для тієї чи іншої аудиторії. Попри те, що той чи інший текст виступає певним засобом комунікації митця та аудиторії, за допомогою нього відбувається певне естетичне осмислення реалій довкілля ліричним героєм у конкретно-чуттєвій формі. Саме тому однією з характерних рис більшості художніх витворів слова є наявність у них численних мовних маркерів – рецепторних естимацій явищ та об'єктів довколишньої дійсності. За допомогою тексту митець творить, відповідним чином вербалізуючи власну концепцію світу, залучаючи колективний досвід людства, освоєний соціумом, близьким автору, наповнюючи текст численними особистими та художньо виправданими емоціями ліричного героя. Таким чином, створений текст сприймається згодом цільовим адресатом в усій сукупності реалізованих відповідними мовними засобами авторських інтенцій, переосмислюється читачем-реципієнтом на рівні ідей відповідно до його світоглядної парадигми, чуттєво осмислюється ним за посередництва кореляції власних та авторських естимацій, задовольняючи або ні його (читача) естетичні очікування. Як стверджує О. Потебня, автор і читач у своєму творчому взаєморозумінні схожі на два музичні інструменти, які перебувають між собою в такому зв'язку, де звук одного з них викликає не такий самий, проте відповідний звук іншого (Потебня, 1992: 80). Коли ж ідеться про текст поетичний, то слід розуміти, що в ньому оця «співтворчість» автора та читача характеризується наявністю надзвичайно загостреного експресивно-емоційного складника, зумовленого особливостями ритміки та рими, образною організацією віршової строфи,

наявністю в ній, почасти і через вимоги метричного штибу, численних натяків, алюзій, півтонів та асоціацій. Такий доволі специфічний художньо-образний контекст надає тому чи іншому слову нового емоційно-оцінного семантичного відтінку, нової конотації, репрезентуючи найрізноманітніші психічно-емоційні нюанси в духовному світі людини (Клочек, 1986: 31).

Відображення в поетичному тексті індивідуально-авторського досвіду в його конкретно-чуттєвих формах часто забезпечує на мовному рівні низка одиниць на позначення психоемоційної експлікації настроєвості ліричного героя. З-поміж таких можна назвати одиниці на позначення візуальних, тактильних, температурних, звукових, одоративних та смакових відчуттів. Дослідження мовних засобів, які позначають візуальні характеристики довкілля в поетичній мові Олексія Довгого, є **актуальним** з огляду, по-перше, на їхню високу смислову навантаженість, а по-друге, на високу частотність уживання у мові автора таких одиниць, які допомагають йому у створенні численних мовних пейзажів та художніх візій.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Уживання лексем із кольористичною семантикою у художніх текстах, а надто поетичних, зумовлене їхнім досить потужним смисловим та символістським навантаженням, а також надзвичайно продуктивною естетичною функцією, яка дає змогу зазначеним лексемам брати участь у створенні багатогранних художніх образів. Саме через такі свої особливості ця група одиниць завжди привертала до себе виняткову увагу дослідників.

Нині на теренах української лінгвістики запропоновано низку термінопозначень такого типу одиниць. Зокрема, можна назвати такі: кольоропозначення (І. Ковальська); ім'я кольору, назва кольору, кольороназва (Н. Адах, І. Бабій, Н. Науменко); колірний термін або ж термін кольору (Б. Берлін, П. Кей); кольоратив (А. Швець); кольоронім (О. Паливода); слово-кольоратив (Т. Семашко); символ-кольоратив (О. Куцик); колірний епітет (І. Бабій, Л. Качева, А. Панкратова, Соловійова); кольористична лексема (Ю. Чебан), кольористичний епітет (С. Шуляк); назви з колірним компонентом, кольоронайменування, прикметник зі значенням кольору, колірний прикметник (О. Кучерук, Т. Пастушенко, Л. Піскозуб, М. Чікало); хроматизм (С. Форманова, О. Базик); хроматонім (С. Циганова) тощо.

Під час проведення аналізу лексем – номінацій кольору в поетичній мові Олексія Довгого нами було виявлено тенденцію автора до мовно-художньої репрезентації дуалістичної природи низки

кольорів. Залежно від поетичного задуму автора та поетичного контексту митець створює яскраві художні кольорообрази та образи, асоційовані з ними, яким може надаватися виразно протилежна оцінка.

Таким чином, **об'єктом** нашого дослідження є мова поезії Олексія Довгого, представлена у чотири томному виданні вибраного. **Предметом** аналізу стало з'ясування особливостей мовної експлікації дуалістичної природи кольору в міфологічному світогляді ліричного героя поета.

**Мета статті** – з'ясувати особливості мовної експлікації різнополюсної оцінки ліричним героєм дійсності, представленої одними й тими ж кольоропозначеннями. Поставлена мета передбачає виконання таких **завдань**: дослідити роль контрасту як художнього засобу та одного з ідіостилістичних маркерів у творчості письменника; з'ясувати характер мовного вираження контрастного сприйняття ліричним героєм Олексія Довгого дійсності, експлікованого одними й тими ж кольоропозначеннями.

**Виклад основного матеріалу.** Текст як складна система, у якій поєднано низку структурних та семантичних компонентів, цікавив науковців, дослідників, митців слова з давніх часів. Саме в тексті як у найвищому і основному комунікативному засобі надзвичайно потужно виявляється естетична функція – відбувається осмислення явищ об'єктивного світу в конкретно-чуттєвих образно-словесних формах. Як наслідок, будь-яка мовна одиниця, утрапивши контекст того чи іншого художнього твору, набуває відповідної образності, стаючи естетично значимою (Ковалевская, 1977: 40). Саме тому деякі лінгвісти вдаються до порівняння тексту із посудиною, яку кожен інтерпретатор наповнює своїм унікальним змістом, а процес творення і рецепції поетичних текстів та символів розглядають як один і той самий процес, залежний від щоразу нових актуалізацій (Фізер, 1993: 92).

Ведучи мову про різного гатунку мовно-художні засоби створення у тексті авторської реальності неможливо оминати один із найрепрезентативніших способів створення такої реальності – прийому контрасту. З-поміж сучасних студій, присвячених вивченню цього прийому, слід назвати дослідження О. Ахманової, Н. Болотнової, Н. Купінової, Т. Матвєєвої, В. Одінцова, Н. Соколової тощо. У Словнику української мови цей термін пояснюється як: 1. Гостро виражена протилежність; та 2. У живопису та фотографії – велика, різка відмінність у яскравості або кольорі предметів (Словник, 1973: 270). Попри наявність

численних дефініцій зазначеного терміна, які існують на теренах сучасної лінгвістики, з огляду на специфіку нашого дослідження найбільш прийнятним вважаємо потрактування цього поняття Е. Сєдих, для якої контраст постає одним із типів висунення значимої інформації на лексичному, фонетичному, морфологічному, синтаксичному та графічному рівнях (Сєдих, 1997: 38).

Досліджуючи мовне багатство поезії Олексія Довгого, помічаємо, що контраст є одним із найбільш улюблених прийомів поета – чого варті, наприклад, такі рядки автора: «*Велич моря, краса, таємничість, // його суворість і ласка особливі...*» (Довгий, 2009, Т. 4: 70), у яких водночас представлено багатство синонімії та антонімії. Для поезії Олексія Довгого властиве поєднання у межах одного контексту лексем-номінацій різнополюсних ознак об'єкта чи явища довколишньої дійсності (наприклад, «*плаче і сміється*», «*болото – ріка*», «*обчухрана мова – пшеничне слово*» та багато інших). Таке поєднання дає змогу автору створювати виразні, експресивно конотовані художні образи, низка атрибутів яких у свідомості ліричного героя і читача відповідно концентрується, завдяки прийому контрасту довкола однієї ознаки, яка, на думку першого, і є отим сутнісним, отим головним і визначальним, на якому варто акцентувати, рисою чи атрибутом, який виокремлює одне явище чи предмет з-поміж подібних, роблячи його унікально поетичним.

Однак, як показує дослідження мови поезії О. Довгого, одним із досить поширених засобів у його поетичному мовленні виступає контраст кольорів, який має місце не скільки в мікроконтексті (чотиривірші чи поемі), а в макроконтексті – поетичних текстах, представлених у різних збірках. Зокрема, це стосується естимації ліричним героєм автора *білого*, *чорного*, *червоного* та *золотого* кольорів, представленої у поезіях «*Летить, мов олень, час у відчайдушнім твісті...*» (Довгий, 2009, Т. 2: 39) та «*Чорна рілля вилискує у променях...*» (Довгий, 2009, Т. 4: 65).

Так, у **першому** поетичному тексті ліричний герой поета оцінює розвиток людства з позиції збереження чи незбереження гармонії світу земного зі світом небесним. Невипадково поезія розпочинається із уведення символу оленя, який, з одного боку, символізує політ часу внаслідок актуалізації сем «легкий/швидкий», а з іншого – певне божественне начало чи навіть божественний промисел, адже, як зазначає Дж. Трессідер, олень – то благодатний символ, який асоціюється зі Сходом, світлом і чистотою, творінням і духовністю (Трессідер, 1999: 250). Досить показовим

є те, що цей образ поєднано з образом часу, який нашими пращурами антропоморфізувався й усвідомлювався як певне божество, про що свідчить розрізнення «доброго» і «поганого» часу. Так, наші предки вважали, що «добрий» час приносить людині здоров'я, щастя, багатство, успіх, а «поганий» («недобрий») час – хвороби, невдачу, біду (Жайворонок, 2006: 635). Як свідчать численні обрядові календарні ритуали, час у свідомості людства завжди панував над матеріальним світом, йому поклонялися, просили, шанували. Поєднання в зазначеному контексті згаданих образів дає змогу говорити про те, що для ліричного героя образ *часу, мов оленя* виступає не стільки власне божеством, скільки певною еманациєю волі богів, порівняймо: «*Летить, мов олень, час у відчайдушнім твісті, // Збиває древній пил – аж блискавка з-під ніг*» (Довгий, 2009, Т. 2: 39). Уведення в поетичний контекст лексеми «блискавка», на нашу думку, посилює згаданий вище мотив, оскільки блискавка для українців віддавна символізувала небесний вогонь громовержця Перуна, який той насилає, щоб відігнати темні зимові сили, злих духів. Окрім того, спалахом блискавиці Перун у Небі відкриває справжнє Небо – оселю богів, яку показує в мить свого гніву (Войтович, 2002: 32). Саме такий реєстр – мотив гніву богів, розплати і визначає характер подальшого потрактування таких кольорообразів, як *голубий свист* та *гарячий білий сніг*. Так, у першому випадку лексема «голубий», традиційно характеризуючись виразною позитивною конотацією (**блакитний** колір – колір неба, в українському народному сприйманні набув символіки справедливості, доброї слави, доброго походження (Жайворонок, 2006: 41)), поєднавшись із лексемою «свист», якій здебільшого властива негативна оцінка через асоціативний зв'язок із низкою негативних фольклорних образів (зокрема, відомими образами *гадячого царя*, який свистить, наводячи жах на довкілля, чи *вовка-перевертня*, який свистить під вікнами (Войтович, 2002: 460)), набуває виразно негативної оцінки – образу землі, яка перебуває в неприродному своєму стані шаленства, «мов перевертень», і, як наслідок, дисонує зі світом богів, що поетично втілено в образі *гарячого білого снігу*, який падає з небес: «*І крутиться земля у голубому свисті, // І сиплется з небес гарячий білий сніг...*» (Довгий, 2009, Т.2: 39), – тут можемо помітити трансформацію традиційно позитивної оцінки **білого** кольору як кольору світла, символу чистоти, істини, цнотливості, жертвовності та божественності (Трессідер, 1999:23)–уживанапоручізлексемаминапозначення

температурних характеристик «гарячий» та природних явищ «сніг», де останній часто символізує смерть, завершення життя, лексема «білий», по суті, підкреслює не стільки чистоту, скільки білість як вияв смерті.

Семантика **жовтого** (або навіть золотого) кольору, який в українському народному сприйманні асоціюється з небесним денним і нічним світилами, з багатим урожаєм хлібного лану (Жайворонок, 2006: 41), представлений у розглядуваній поезії імпліцитно – через асоціативний зв'язок з образом *царської корони*, має також виразне позитивне забарвлення і символізує зв'язок із божественним началом – сонцем та владою над життям. Втрата відповідного предмета (корони) тут символізує перемогу смерті, деструктивний мотив якої посилює образ *червоної крові*, порівняймо: «А над чолом Землі не царська вже **корона**, // Ядухий дим пожеж валує і тече. // І світиться на ній роса, **мов кров червона**, // І холодок галактик чоло її пече...» (Довгий, 2009, Т. 2: 39), додатково мотив деструктивного начала посилено образами *пожежі* та *диму*, які також мають асоціативний зв'язок із **чорним** та **червоним** кольорами.

У поезії «**Чорна рілля вилискує у променях...**» (Довгий, 2009, Т. 4: 65) спостерігаємо цілком протилежну ситуацію. Так, чорний колір як колір негативних сил і печальних подій (Трессидер, 1999: 410) тут переосмислюється ліричним героєм, набуваючи через контекстуальний зв'язок із образом *ріллі* семантики родючості: «**Чорна рілля вилискує у променях // осіннього сонця. // А за нею, ген, – оксамит озимини...**» (Довгий, 2009, Т. 4: 65). Золотий колір, як і у попередньому контексті, має виразну позитивну семантику, корелюючи із зеленим як символом життя. Контекстуально вжита словоформа «відпалав» асоціативно пов'язує золотий колір із червоним («*Третій колір поля – золотий. // Він уже відпалав. // Золото ввібрало в себе **чорне** і **зелене**...*» (Довгий, 2009, Т. 4: 65)). Червоний колір традиційно пов'язують з активним чоловічим началом; він часто мислиться кольором життя, енергії, агресії, небезпеки, революції, імпульсу, емоцій, шалу, любові, радості, святковості, життєвої сили, здоров'я (Трессидер, 1999: 168). У міфологічному світогляді людства цьому кольору властива дуалістичність потрактування – його усвідомлюють то як символ життя, то як символ загибелі. Як символ загибелі червоний колір часто корелює з образом крові, однак для поетичної мови Олексія Довгого поєднання лексем «*червоний*» та «*кров*» здебільшого символізує як загибель, так і життя. Так, у свідомості ліричного героя у першій розглядуваній поезії

цей образ і колір пов'язуються зі смертю, тоді як у другій – символізують активне життєтворче начало, порівняймо: «*Тільки ж над всім і усіма кольорами – // **колір крові**. // Колір живого життя на планеті. // Поки він палатиме, поти цвістимуть // усі інші кольори, тони і півтони їх... // Колір живого життя*» (Довгий, 2009, Т. 4: 65). Що стосується білого кольору, то бачимо, що, на відміну від попередньо аналізованого контексту, він розуміється ліричним героєм як колір першопочатку всього суцього, який постає певним полотном, на якому з'являються інші кольори: «*Але є ще **білий!** // Колір древніший від усіх інших. // Там, де панує він, інші зникають...*» (Довгий, 2009, Т.4: 65). Зауважимо, що саме таке бачення цього кольору і зумовило уявлення про нього ліричного героя як «колір смерті», колір переходу в «ніщо», колір, який стирає всі інші барви. І вербалізований у попередньому контексті образ *білого снігу*, імовірно, й виступає своєрідною волею богів повернення буття до першоелементів як наслідок дисгармонії світів небесного і земного.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Як показало проведене дослідження, у поетичній мові Олексія Довгого лексеми на позначення низки кольорів уживаються автором для створення як позитивно, так і негативно маркованих образів. Особливістю уживання поетом кольоропозначень є використання ним лексем – номінацій голубого, білого, чорного, червоного і золотого кольорів. Так, здебільшого залежно від контексту номінації блакитного (голубого) кольору надають відповідному кольорообразу негативних характеристик. Білий колір може сприйматися ліричним героєм як символ смерті та початку всього суцього, чорний для нього може символізувати життя і родючість, а також загибель. Червоний колір, виступаючи в аналізованих поезіях як незмінний компонент образу червоної крові, в одному випадку також символізує смерть, тоді як в іншому – основу життя. Золотий, або жовтий, у розглядуваних контекстах виступає символом влади життя та сонця.

Під час проведення дослідження було з'ясовано, що в поетичній мові лексеми на позначення кольорів виконують не лише функцію експлікації різного штибу міфологем, образів чи символів. Часто вони допомагають поетові візуалізувати зображувану в текстах дійсність, створюючи яскраві пейзажні авторські полотна. Вивчення названої особливості, на нашу думку, дасть змогу репрезентувати таку ознаку індивідуально-авторського стилю поезії Олексія Довгого, як її виняткова візуальність.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Войтович В. Українська міфологія. Київ, 2002. 664 с.
2. Дарчук Н. П. Индивидуальное и общее в лексической системе авторского стиля (на материале соврем. укр. худож. прозы) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.21 «Структурная, прикладная и математическая лингвистика». Киев, 1975. 20 с.
3. Довгий О. П. Вибрані твори : у 4 т. Київ : Укр. письменник, 2009. Т. 2: Дихання вічності. Восьмивірші. 388 с.
4. Довгий О. П. Вибрані твори : у 4 т. Київ : Укр. письменник, 2009. Т. 4: Келих троянд. 438 с.
5. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури : словник-довідник. Київ, 2006. 703 с.
6. Клочек Г. Д. «Душа моя сонця намріяла...». Поетика «Сонячних кларнетів» Павла Тичини. Київ : Дніпро. 1986. 367 с.
7. Ковалевская Е. Г. Отражение лексической сочетаемости в историческом словаре (метафорические сочетания). *Проблемы исторической лексикографии*. Ленинград. 1977. С. 138–149.
8. Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы. Москва : Наука, 1979. 360 с.
9. Потебня О. О. Мова, національність, денационалізація : статті і фрагменти. Нью-Йорк, 1992. 150 с.
10. Седых Э. В. Контраст в поэзии как один из типов выдвигения : дис. ... кандидата филол. наук : 10.02.04. Санкт-Петербург, 1997. 208 с.
11. Словник української мови: у 11 томах. Київ. Т. 4. 840 с.
12. Строкаль О. М. Павло Мовчан: творець слів і смислів. Київ : Ярославів Вал, 2019. 208 с.
13. Трессидер Дж. Словарь символов. Москва, 1999. 652 с.
14. Фізер І. Психолінгвістична теорія літератури О. Потебні: Метакритичне дослідження. Київ. 1993. 112 с.

### REFERENCES

1. Voitovych V. Ukrainska mifolohiia [Ukrainian mythology]. Kyiv, 2002, 664 p. [in Ukrainian].
2. Darchuk N. P. Individual'noe i obshchee v leksicheskoi sisteme avtorskogo stilja (na materiale sovrem. ukr. hudozh. prozy) [Individual and general in the lexical system of the author's style (based on the material of modern Ukrainian fiction)]. Extended abstract of doctor's thesis. Kyiv, 1975, 20 p. [in Russian].
3. Dovgyj O. P. Dyhannja vichnosti. Vos'myvirshi [The breath of eternity. Octopus]. *Vybrani tvory v chotyr'oh tomah*. Vol. 2. Kyiv: Ukr. pys'mennyk, 2009, 388 p. [in Ukrainian].
4. Dovgyj O. P. Kelyh trojand [The glass of roses]. *Vybrani tvory v chotyr'oh tomah*. Vol. 4. Kyiv: Ukr. pys'mennyk, 2009, 438 p. [in Ukrainian].
5. Zhaivoronok V. V. Znaky ukrainskoi etnokultury: slovnyk-dovidnyk [Signs of Ukrainian Ethnoculture: Dictionary Directory]. Kyiv, 2006, 703 p. [in Ukrainian].
6. Klochek G.D. "Dusha moja soncja namrijala...". Poetyka "Sonjachnyh klarinetiv" Pavla Tychyny ["My soul dreamed of the sun...". Poetics of Pavlo Tychina's "Solar Clarinets"]. Kyiv, Dnipro, 1986, 367 p. [in Ukrainian].
7. Kovalevskaja E. G. Otrazhenie leksicheskoi sochetaemosti v istoricheskom slovare (metaforicheskie sochetanija) [Reflection of lexical compatibility in a historical dictionary (metaphorical combinations)]. *Problemy istoricheskoi leksikografii*. Leningrad, 1977, pp. 138–149 [in Russian].
8. Lihachev D. S. Pojetika drevnerusskoj literatury [Poetics of Old Russian Literature]. Moscow: Nauka, 1979, 360 p. [in Russian].
9. Potebnja O. O. Mova, nacional'nist', denacionalizacija: statii i fragmenty [Language, nationality, denationalization: articles and snippets]. New York, 1992, 150 p. [in Ukrainian].
10. Sedych Je. V. Kontrast v poezii kak odin iz tipov vydvizhenija [Contrast in poetry as a type of extension]. Candidate's thesis. Saint Petersburg, 1997, 208 p. [in Russian].
11. Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]. Vol. 4. Kyiv, 840 p. [in Ukrainian].
12. Stokal' O. M. Pavlo Movchan: tvorec' sliv i smysliv [Pavlo Movchan: creator of words and meanings]. Kyiv: Jaroslaviv Val, 2019, 208 p. [in Ukrainian].
13. Tressider Dzh. Slovar' simvolov [Character Dictionary]. Moscow, 1999, 652 p. [in Russian].
14. Fizer I. Psiholingvistychna teorija literatury O. Potebni: Metakrytychne doslidzhennja [Psycholinguistic Theory of Literature of O. Potebnja: A Metacritical Study]. Kyiv, 1993, 112 p. [in Ukrainian].

УДК 81-115'373

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209643>**Тетяна ТАРАНУХА,***orcid.org/0000-0002-8144-6359**старший викладач кафедри німецької мови та методики її викладання  
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка  
(Кропивницький, Україна) tetyana.taranukha@gmail.com***Микола ВЕРЕЗУБЕНКО,***orcid.org/0000-0002-3533-8525**старший викладач кафедри перекладу, прикладної та загальної лінгвістики  
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка  
(Кропивницький, Україна) verezubenko@ukr.net*

## СТРУКТУРНО-ГРАМАТИЧНА КЛАСИФІКАЦІЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ РИС ХАРАКТЕРУ ЛЮДИНИ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА НІМЕЦЬКІЙ МОВАХ І ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ

У статті розглянуто фразеологічні одиниці у складі німецької та української мов із позиції їхньої структури граматичного ладу. Для здійснення аналізу було відібрано фразеологізми на позначення рис характеру людини та виконано порівняльний опис у німецькій та українській мовах. З урахуванням граматичних категорій, властивих фразеологізмам, розрізняють субстантивні, дієслівні, ад'єктивні й адвербіальні фразеологізми. У реченні вони виконують різні синтаксичні функції; основні з них – суб'єктна синтаксема, предикатна синтаксема, атрибутивна синтаксема та адвербіальна синтаксема. З позиції синтаксичного аналізу фразеологічних одиниць їх поділяють на конструкції із сурядним та підрядним зв'язком, які було виявлено в складі обох досліджуваних мов як підрядні та сурядні словосполучення. У контексті ад'єктивних фразеологічних одиниць на особливу увагу заслуговують компаративні та некомпаративні фразеологічні одиниці. У компаративних фразеологічних одиницях перший компонент ад'єктивних порівнянь зазвичай вживається в основному буквальному значенні. Функція другого компонента завжди посилена, оскільки він позначає ступінь ознаки, яка виражена першим компонентом. Перший компонент називається основою порівняння, а другий – об'єктом порівняння. У некомпаративних відсутні такі відношення між компонентами виразу і значення фразеологізму витікає з усієї конструкції. Фразеологізми зі структурою сурядного словосполучення побудовані на основі сурядного зв'язку поєднання однофункціональних, граматично рівноправних компонентів. Для компонентів сурядних словосполучень характерні однакове морфологічне оформлення та однотипність семантики. До фразеологічних одиниць зі структурою речення належать фразеологізми на позначення рис характеру людини, які мають будову простого речення та фразеологізми, які мають будову складного речення. Фразеологізми зі структурою простого речення поділяють на неозначено-особові речення, безособові речення, означено-особові речення, узагальнено-особові речення. У контексті фразеологічних одиниць зі структурою складного речення виділяють складносурядні речення (сполучникові та безсполучникові), а також складнопідрядні речення з підрядними: умови (сполучникові, безсполучникові), часу, місця, мети, наслідкові, додаткові, порівняльні й означальні.

**Ключові слова:** фразеологічна одиниця, граматичний лад, німецька мова, українська мова, синтаксичні конструкції.

**Tetiana TARANUKHA,***orcid.org/0000-0002-8144-6359**Senior Lecturer of the Department of the German Language and Methodology of its Teaching  
of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University  
(Kropyvnytskyi, Ukraine) tetyana.taranukha@gmail.com***Mykola VEREZUBENKO,***orcid.org/0000-0002-3533-8525**Senior Lecturer of the Department of Translation, Applied and General Linguistics  
of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University  
(Kropyvnytskyi, Ukraine) verezubenko@ukr.net*

## STRUCTURAL AND GRAMMATICAL CLASSIFICATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS DENOTING FEATURES OF HUMAN CHARACTER IN THE UKRAINIAN AND GERMAN LANGUAGES AND THE SPECIALITIES OF THEIR TRANSLATION

*The article considers phraseological units in the German and Ukrainian languages from the standpoint of their grammatical structure. To carry out the analysis, the authors selected phraseological units denoting human character traits and made a comparative description in German and Ukrainian. According to the grammatical categories of phraseological units, there are substantive, verbal, adjective and adverbial phraseologies. In a sentence, they perform various syntactic functions; the main ones are subject syntax, predicate syntax, attributive syntax and adverbial syntax. From the standpoint of syntactic analysis, phraseological units are divided into constructions with conjunctive and subordinate clauses, which were found in both studied languages as subordinate and conjunctive phrases. In the context of adjectival phraseological units, comparative and non-comparative phraseological units deserve special attention. Within comparative phraseological units, the first component of adjective comparison is usually used in its basic literal meaning. The function of the second component is always enhanced because it indicates the degree of the feature that is expressed by the first component. The first component is called the basis of the comparison, and the second is the object of the comparison. There are no such relations between the components of the expression in non-comparative phraseological units and the meaning of the phraseological unit follows from the whole construction. Phraseological units with the structure of a coordinated phrase are built on the basis of coordinated connection between single-function, grammatically equal components. The components of consonant phrases are characterized by the same morphological structure and uniformity of semantics. Phraseological units with a sentence structure include phraseological units denoting human character traits that have the structure of a simple sentence and phraseological units that have the structure of a complex sentence. Phraseologisms with the structure of a simple sentence are divided into indefinite-personal sentences, impersonal sentences, definite-personal sentences, generalized-personal sentences. In the context of phraseological units with the structure of a complex sentence, there are compound sentences (with or without conjunctions), as well as compound sentences with subordinate clauses of condition (with or without conjunctions), of time, of place, of purpose, of consequence, objective, comparative and attributive.*

*Key words:* phraseological unit, grammatical system, the German language, the Ukrainian language, syntactic constructions.

**Постановка проблеми.** Сучасний період розвитку мовознавства характеризується підвищеним інтересом до порівняльного вивчення мов. Актуальними проблемами в сучасній теорії фразеології є виявлення спільних і відмінних ознак у фразеологічних системах споріднених і неспоріднених мов та визначення способів перекладу.

**Аналіз досліджень.** Проблема систематизації та класифікації фразеологічного складу мови постійно перебуває в полі зору мовознавців. Свідченням цього є низка монографій та дисертаційних досліджень, присвячених цій тематиці в українській (А. Архангельська, Ю. Прадід, О. Селіванова, В. Ужченко, Д. Ужченко), російській (М. Алефіренко, Н. Семененко), англійській (О. Арсент'єва, О. Кунін), німецькій (Я. Баран, Н. Лалаян, О. Райхштейн, Н. Burger, W. Fleischer, С. Földes) та романських (Н. Стрілець) мовах, в яких фразеологізми описуються з огляду на взаємодію лексико-семантичних і морфологічних явищ у процесі виникнення і функціонування фразеологічних одиниць.

**Мета статті.** Зіставний аналіз фразеологічних одиниць у структурно-граматичному аспекті спрямований на виявлення їхнього структурно-граматичного паралелізму та структурно-граматичних розбіжностей у німецькій та українській мовах. Матеріалом дослідження є фразеологічні

одиниці на позначення рис характеру людини української та німецької мов, отримані шляхом суцільної вибірки із фразеологічних словників.

**Виклад основного матеріалу.** Серед структурно-граматичних типів фразеологічних одиниць на позначення рис характеру людини виділяємо різні семантико-граматичні групи.

**1. Фразеологічні одиниці зі структурою словосполучення.** Фразеологізми, співвідносні зі словосполученням, організуються за моделями вільних сполучень слів, властивих тій чи тій мові. Такі фразеологізми співвідносяться з різними частинами мови. З урахуванням граматичних категорій, властивих фразеологізмам, розрізняють субстантивні, дієслівні, ад'єктивні й адвербіальні фразеологізми. У реченні вони виконують різні синтаксичні функції; основні з них – підмет, присудок, означення та обставина (Баран, 2008: 67). У словосполученнях між елементами можливий сурядний або підрядний тип синтаксичного зв'язку. Фразеологізми зі структурою підрядного словосполучення поділяються на такі морфологічні розряди:

1) іменникові (субстантивні) фразеологічні одиниці: укр. *Валаамова ослиця* (Білоноженко, 1993: 590), *Боже теля* (Білоноженко, 1993: 879), *мокра курка* (Білоноженко, 1993: 406), *тверда рука* (Ужченко, 1998: 177), *добня неотесана*

(Білоноженко, 1993: 255), *Хома невірний* (Білоноженко, 1993: 934), нім. *ein schlapper Hund* (Гаврись, 1981: I, 352) – «мокра курка, тютя», *ein leibhafter Teufel, ein wahrer Teufel, der reine Teufel* (Гаврись, 1981: II, 243) – «чорт, а не людина (про жорстоку, підступну людину)», *gemeiner Ohrwurm* (Гаврись, 1981: II, 92) – «обмовник», *ungläubiger Thomas* (Гаврись, 1981: II, 247) – «Хома невірний (людина, яка не хоче вірити очевидним фактам, піддає сумніву те, що є беззаперечною істиною)», *ein sanfter Heinrich* (Гаврись, 1981: I, 320) – «скромна людина» та субстантивні-субстантивні: укр. *макітра розуму* (Білоноженко, 1993: 461), *олух царя небесного* (Ужченко, 1998: 136), *агнець Божий* (Білоноженко, 1993: 16), *хазяїн свого слова* (Білоноженко, 1993: 919), *лицар печального (сумного) образу* (Білоноженко, 1993: 430), *Kalb Moses* (Duden, 2002: 391) – «дурна людина», нім. *ein Mann der Tat* (Duden, 2002: 500) – «рішучий чоловік», *ein Mann der Form* (Гаврись, 1981: II, 40) – «людина, яка додержується правил пристойності, вихована людина», *eine Tochter Evas* (Duden, 2002: 773) – «пихата дівчина»;

2) прикметникові (ад'єктивні) фразеологічні одиниці. Прикметникові фразеологічні одиниці відрізняються від слів-прикметників тим, що позначають не ознаку взагалі (безвідносно до об'єкта), а ознаку стосовно людини (Єсипенко, 1992: 133). Вони представлені компаративними та некомпаративними фразеологізмами.

1. Компаративні фразеологічні одиниці. Для ад'єктивних порівнянь характерною є двоплановість значення: одне порівнюється з іншим. Така структура значення виділяє його як фразеологічне значення особливого роду, а саме компаративне. Перший компонент ад'єктивних порівнянь зазвичай вживається в основному буквальному значенні. Функція другого компонента завжди підсилена, оскільки він позначає ступінь ознаки, яка виражена першим компонентом. Перший компонент називається основою порівняння, а другий – об'єктом порівняння (Кунін, 1996: 139): укр. *дурний як пробка* (Білоноженко, 1993: 703) – «дуже обмежений, нерозвинений», як із клоччя батіг (Ужченко, 1998: 78) – «слабохарактерний, нерішучий, безвольний», як муха в окропі (Ужченко, 1998: 116) – «хтось енергійний, швидкий і т. ін.», як мокра курка (Ужченко, 1998: 92) – «безвольна, нерішуча, жалюгідна на вигляд людина», нім. *giftig wie eine Spinne* (Гаврись, 1981: I, 206) – «злий як гадюка», *emsig (fleißig) wie eine Biene* (Гаврись, 1981: I, 101) – «працьовитий як бджола», *stur wie ein Ochse* (Гаврись, 1981: II, 86) – «упертий як осел».

2. Некомпаративні фразеологічні одиниці: укр. *бистрий на розум* (Білоноженко, 1993: 23) – «тямущий, кмітливий», *бистрий на слово* (Білоноженко, 1993: 23) – «дотепний», *клепаний на язик* (Білоноженко, 1993: 381) – «здатний дотепно і влучно говорити», *держкий на язик* (Білоноженко, 1993: 232) – «який уміє мовчати, не розголошувати таємниць», *легкий на слово* (Білоноженко, 1993: 418) – «говіркий, дотепний», *лепетливий на язик* (Білоноженко, 1993: 421) – «балакучий, язикастий», *слабий на утори* (Білоноженко, 1993: 823) – «невитриманий, невірноважений», *на розум кволий* (Білоноженко, 1993: 367) – «розумово обмежений, недоумкуватий», нім. *mit dem Latte laufen* (Гаврись, 1981: II, 11) – «бути придуркуватим», *aus Schilda stammen* (Гаврись, 1981: II, 162) – «бути роззявою, йолопом», *aus (von) Dummsdorf (Dumbach) sein* (Duden, 2002: 176) – «бути дурним», *den Nacken hoch tragen* (Гаврись, 1981: II, 67) – «бути бундючним, гордовитим, пихатим», *einen Nagel im Kopfe haben* (Гаврись, 1981: II, 68) – «1. бути зарозумілим, пихатим; 2. бути придуркуватим», *ein Schloss am (vor dem) Mund haben* (Гаврись, 1981: II, 167) – «бути неговірким, небалакучим», *Sonne im Herzen haben* (Гаврись, 1981: II, 199) – «бути життєрадісним».

3. Дієслівні фразеологічні одиниці.

Дієслівні фразеологізми виражають загальне значення дії. Їм властиві граматичні категорії часу, виду, особи, числа, способу і стану (Баран, 2008: 68). У реченні дієслівні фразеологізми виконують синтаксичну функцію присудка. Опорним компонентом дієслівних фразеологізмів слугують дієслова, єдиною їх формою підрядного зв'язку є прилягання. Більшість дієслівних компаративних фразеологізмів другим компонентом мають лексему, лише деякі – сполучення лексем: укр. *величатися як поросля на орчику (як свиня в дощ, як кошеня в попелі)* (Ужченко, 1998: 154), *позбутися клепки* (Білоноженко, 1993: 662) – «втратити розсудливість, стати нерозумним, дурним», *розгубити ролики* (Білоноженко, 1993: 748) – «втратити здатність правильно думати, діяти», *тримати ніс за вітром* (Ужченко, 1998: 123) – «діяти непослідовно, безпринципно, змінюючи свої переконання й поведінку відповідно до обставин», нім. *sich wie ein Pfau spreizen* (Гаврись, 1981: II, 102) – «величатися як павич», *denken wie ein Seifensieder* (Гаврись, 1981: II, 189) – «бути безтурботним; досл.: думати як миловар», *lügen wie eine Leichenrede* (Гаврись, 1981: II, 34) – «досл. брехати як некролог».

4. Адвербіальні фразеологізми представлені лише фразеологічними одиницями української мови. Для адвербіальних фразеологізмів харак-



терний сталий порядок розташування компонентів: як *засватана дівка* (Ужченко, 1998: 43) – «несміливо, сором'язливо, ніяково», *тихою сапою* (Ужченко, 1998: 179) – «з сл. *діяти* і т. ін. приховано, нишком», *щедрою рукою* (Білоноженко, 1993: 773) – «не виявляючи скупості, не шкодуючи». Ці фразеологічні одиниці належать до якісних адвербіальних фразеологізмів, оскільки позначають ознаки процесу, тобто характеризують його з якісного боку.

Фразеологізми зі структурою сурядного словосполучення побудовані на основі сурядного зв'язку поєднання однофункціональних, граматично рівноправних компонентів. Для компонентів сурядних словосполучень характерні однакове морфологічне оформлення та однотипність семантики (Вихованець, 1993: 206). В українській мові виявлено субстантивні, ад'єктивні та дієслівні фразеологізми із сурядним зв'язком, у німецькій мові функціонують переважно ад'єктивні: укр. *ні риба ні м'ясо* (Білоноженко, 1993: 735) – «безвольна, безхарактерна людина», *купить і продасть* (Ужченко, 1998: 91) – «підступний, лицемірний», нім. *klein, aber oho* (Duden, 2002: 416) – «малий, але дуже старанний», *ні Богу свічка, ні чортові кочерга* (Ужченко, 1998: 12) – «нічим не примітна людина», нім. *nicht warm und nicht kalt* (Duden, 2002: 841) – «байдужий», *weder Tod noch Teufel fürchten* (Duden, 2002: 773) – «не боятися нікого і нічого».

## 2. Фразеологічні одиниці зі структурою речення.

Речення – висловлення, яке повідомляє про щось і розраховане на слухове або зорове (на письмі) сприйняття. Речення характеризують комунікативність (структура речення здатна входити до будь-яких форм спілкування, вписуватися в конституацію мовлення), порівняна самостійність (кожне речення виражає порівняно закінчену думку), структурна цілісність (кожне речення будується за певним структурним зв'язком), предикативність (співвіднесення змісту речення з дійсністю) та модальність (ставлення мовців до змісту речення) (Кочерган, 1999: 250).

До фразеологічних одиниць зі структурою речення (до комунікативних одиниць) належать фразеологізми на позначення рис характеру людини, які мають будову простого речення, та фразеологізми, які мають будову складного речення.

1. Фразеологізми зі структурою **простого речення** поділяються на такі моделі:

1) фразеологічні одиниці зі структурою двоскладних простих речень (поширених та непоши-

рених): укр. *Бог розумом обділив* (Білоноженко, 1993: 38) – «хто-небудь розумово обмежений, не може правильно мислити, діяти, оцінювати щось», *глузд за розум завертає* (Білоноженко, 1993: 173) – «хто-небудь не може нормально мислити, діяти», нім. *Narren wachsen unbegossen* (Гаврись, 1981: II, 71) – «дурнів не сіють, не орють, вони самі родяться», *zwei Narren geben keinen Weisen* (Гаврись, 1981: II, 71) – «один мудрий вартий десятих дурних», *die dümmsten Bauer haben die größten Kartoffeln* (Гаврись, 1981: II, 271) – «дурням щастить», *Er kann mehr als Grütze löffeln* (Гаврись, 1981: II, 286) – «Він хлопець не дурень»;

– неозначено-особові речення: нім. *Man kann mit jemandem Pferde stehlen* (Гаврись, 1981: II, 103) – «на кого-небудь можна надіятися, як на кам'яну гору», *Man kann mit jemandem Wände einrennen* (Гаврись, 1981: II, 299) – «кому-небудь хоч кіл на голові теши», *jemand muss noch ein paar Butterbrote essen* (Гаврись, 1981: I, 133) – «мало каші з'їв», *jemand hat den Esel im Galopp verloren* (Duden, 2002: 200) – «дурний, обмежений». В українській мові фразеологічних одиниць на позначення рис характеру людини зі структурою неозначено-особових речень не виявлено;

– безособові речення: нім. *bei jemandem piept es* (Duden, 2002: 578), *bei jemandem spuckt es [im Kopf]* (Duden, 2002: 722) – «хтось несповна розуму», *bei jemandem zwitschert es* (Гаврись, 1981: II, 354) – «в кого-небудь клепки бракує у голові», *es fehlt jemandem an Herzensbildung* (Гаврись, 1981: I, 333) – «хто-небудь, нетактовна людина». В українській мові фразеологічних одиниць на позначення рис характеру людини зі структурою безособових речень не виявлено;

2) фразеологічні одиниці із структурою односкладних речень:

– означено-особові речення: нім. *Lass dir das Narrendiplom ausstellen!* (Гаврись, 1981: II, 71) – «та ти ж заплішений дурень!»; укр. *Велика, як драбина, глупа, як цапина. Високий, як тополя, а дурний, як квасоля.*

– узагальнено-особові речення: укр. *З чужим розумом в люди не вийдеш. Розум за гроші не купиш. З чужим розумом довго не проживеш. Не живи чужим розумом. На свій розум надійся, та й за чужий тримайся. Аж до смерті розуму учися – і дурнем помреш. Другого запитай, а свій розум май. Вчися розуму не до старості, а до смерті.* У німецькій мові фразеологічних одиниць на позначення рис характеру людини зі структурою узагальнено-особових речень не виявлено;

– безособові речення: укр. *Мертвого не вилічити, а дурного не вивчити. У кого нема розуму*

вродженого, не буде й навороженого. У німецькій мові фразеологічних одиниць на позначення рис характеру людини зі структурою безособових речень не виявлено;

– неозначено-особові: укр. *Грошовитого й дурня почитують*. Нім. *Dumm geboren und nichts dazugelernt* (Duden, 2002: 175) – «дуже дурний», *den Schweinen wird alles Schwein* (Duden, 2002: 692) – «в кого поганий характер, той в усьому бачить щось погане»;

3) фразеологічні одиниці зі структурою нечленованих речень: нім. *heilige Einfalt!* (Duden, 2002: 185) – «свята наївність!», *du ahnungsloser Engel!* (Duden, 2002: 193), *Kind Gottes!* (Duden, 2002: 409) – «не будь таким наївним!», *Köpfchen, Köpfchen!* (Duden, 2002: 428) – «потрібно мати розум!». У нечленованих реченнях не можна виділити ні підмета, ні присудка (як у двоскладному реченні), ні головного члена односкладного речення. Нечленоване речення не кваліфікують у термінах членів речення, визначаючи здебільшого належність слова, що створює структурну схему нечленованого речення, до специфічного класу слів-речень (у цьому разі до вигуків) (Вихованець, 1993: 68). В українській мові фразеологічних одиниць на позначення рис характеру людини зі структурою нечленованих речень не виявлено.

2. Фразеологічні одиниці із структурою **складного речення** представлені в роботі такими моделями:

1) складносурядні речення (сполучникові та безсполучникові): укр. *Мудрий носить язик у серці, глупий – серце на язиці. Дурний не побачить, а розумний мовчатиме*; нім. *Fleißige Hand erwirbt, faule Hand verdirbt* (досл.: старанні руки заробляють, а ліниві руки псують), *Sagt er blau, so sagt sie grau* (укр.: Впертий: ти йому “стрижене”, він тобі “смалене”);

2) складнопідрядні речення з підрядними:

– умови (сполучникові, безсполучникові). У німецькій мові ця модель представлена такими ФО: *Könnte der Narr schweigen, so wäre er weis* (досл.: Якби дурний міг мовчати, він би був мудрим), *Wenn Dummheit wehtäte, müsste er/ sie usw. den ganzen Tag schreien* (Duden, 2002: 176) – «хтось дуже дурний»;

– часу: укр. *Доки дурний наговориться, то розумний наробиться; Мудрий мовчить, коли дурний ворчить*; нім. *Wenn man vom Rathaus kommt, ist man klüger* (Duden, 2002: 601) – «Розумнішим стають пізніше»; *Wenn die Dummen zu Markt gehen, kriegen die Klugen Geld* (Гаврись, 1981: I, 326) – «Коли дурні ідуть на ринок, розумні заробляють гроші»;

– місця: укр. *Де сила не бере, там треба розумом підсобити*; нім. *Wo einer weise ist, sind zweie glücklich*.

– мети: нім. *Zu dumm sein, um einen Pudding an die Wand zu nageln* (Duden, 2002: 590) – «бути дуже дурним»;

– наслідкові: нім. *Er lügt, dass sich die Balken biegen* (Duden, 2002: 494) (укр. Бреше і оком не моргне); *Jemand ist so dumm, dass er brummt* (Duden, 2002: 174) – «хтось дуже дурний»;

– додаткові: укр. *Трапляється, що й на мудрому чорт катається; Кого щастя згубити хоче, тому перше розум відбере*; нім. *Wer neidet, der leidet* (укр. Заздрісний від чужого щастя сохне), *Neidhart kann's nicht leiden, dass die Sonne ins Wasser scheint* (укр. «Заздрісний від чужого щастя сохне»); *Was man nicht im Kopfe hat, muss man in den Beinen haben* (Гаврись, 1981: I, 404) – «За дурною головою і ногам нема спокою»;

– порівняльні: укр. *Дурний думає, як сорока лімає*; нім. *Ein Narr kann mehr fragen, als sieben Weise sagen* (досл.: Дурень може більше запитати, ніж семеро мудрих відповісти); *Der Geizhals liegt auf seinem Geld wie der Hund auf dem Heu* (досл.: Жадібний лежить на свої грошах як собака на сні);

– означальні: нім. *Kein weiser Mann ward je genannt, an dem Mann nicht eine Torheit fand* (Гаврись, 1981: II, 71) – «І на мудрім дідько на Лису гору їздить».

У результаті аналізу були виявлені також складнопідрядні речення з кількома підрядними: означальним та додатковим (послідовна підрядність): нім. *Eifersucht ist eine Leidenschaft, die mit Eifer sucht, was Leiden schafft* (Гаврись, 1981: I, 167) – «Ревнощі – це пристрасть, що завдає лише страждання»; додатковим та умови (паралельна підрядність): нім. *Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht, wenn er auch die Wahrheit spricht* (Duden, 2002: 494) (Хто одного разу обманув, тому вже не повірять, коли він навіть правду скаже);

3) складні синтаксичні конструкції (складні речення з різними видами зв'язку (з сурядним та підрядним): *Мовчи, так подумують, що ти розумний; З дурним каші не зварии: або пишо не вкипить, або вогонь не горить; Мудрий Іван пошкоді: коні вкрали, тоді він стайню зачинив*; нім. *Nur kein Neid, wer hat, der hat* (Duden, 2002: 542) – «А ти заздрісний!».

Проведений аналіз засвідчив, що в українській та німецькій мовах фразеологізми на позначення рис характеру людини мають різноманітну структурно-граматичну семантику, різні способи вираження синтаксичних відношень та яскраво виражену образну семантику.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология и паремология. Москва : Наука, 2009. 344 с.
2. Вихованець І. Р. Граматика української мови: Синтаксис. Київ : Либідь, 1993. 368 с.
3. Кочерган М. П. Загальне мовознавство. Київ : Академія, 1999. 288 с.
4. Кунин А. В. Курс фразеології сучасного англійського мови. Москва : Высшая школа, 1996. 381 с.
5. Мізін К. І. Компаративна фразеологія. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2007. 168 с.
6. Ужченко В. Д. Фразеологія сучасної української мови. Київ : Знання, 2007. 494 с.
7. Українські прислів'я та приказки / Упор. Д. Єсипенко, М. Новиченко. Київ : Знання, 1992. 96 с.
8. Фразеологія: знакові величини / Баран Я. А. та ін. Вінниця : Нова книга, 2008. 256 с.
9. Німецько-український фразеологічний словник: в 2 т. / В. І. Гаврись, О. П. Пророченко. Київ : Рад. Школа, 1981.
10. Фразеологічний словник української мови / уклад. В. Д. Ужченко та ін. Київ : Освіта, 1998. 224 с.
11. Фразеологічний словник української мови: у 2 кн. / уклад. В. М. Білоноженко та ін. Київ : Наук. думка, 1993. Кн. 1. 528 с.; Кн. 2. С. 529–980.
12. Duden. Redewendungen. Band 11. Mannheim: Dudenverlag, 2002. 995 S.

### REFERENCES

1. Alefirenko N. F. Frazеologiya i paremiologiya / N. F. Alefirenko, N. N. Semeneko. [Phraseology and Paremiology]. M.: Flinta: Nauka, 2009. 344 p. [in Russian].
2. Vihovanecz` I. R. Gramatika ukrayins`koyi movi: Sintaksis. [Grammar of the Ukrainian language: Syntax]. K.: Libi`d`, 1993. 368 p. [in Ukrainian].
3. Kochergan M. P. Zagal`ne movoznavstvo [general linguistics]. K.: Akademi`ya, 1999. 288 p. [in Ukrainian].
4. Kunin A. V. Kurs frazeologii sovremennogo angliyskogo yazyka: [uchebnik] / [The phraseology course of modern English: (textbook)]. M.: Vysshaya shkola, 1996. 381 p. [in Russian].
5. Mizin K. I. Komparatyvna frazeolohiya [Comparative phraseology]. Kremenchuk : PP Shcherbatykh O. V., 2007. 168 p. [in Russian].
6. Uzhchenko V. D. Frazеolohiya suchasnoyi ukrayins`koyi movy / V. D. Uzhchenko, D. V. Uzhchenko [Phraseology of the modern Ukrainian language]. K.: Znannya, 2007. 494 p. [in Ukrainian].
7. Ukrayins`ki prysliv`ya ta prykazky / [upor. D. Esypenko, M. Novychenko] [Ukrainian proverbs and sayings]. K.: 1992. 96 p. [in Ukrainian].
8. Frazеolohiya: znakovi velychyny / [YA. A. Baran, M. I. Zymomyra, O. M. Bilous, I. M. Zymomyra] [Phraseology: sign values]. Vinnytsya: Nova knyha, 2008. 256 p. [in Ukrainian].
9. Nimets`ko-ukrayins`kyy frazeolohichnyy slovnyk: v 2 t. / V. I. Havrys`, O. P. Prorochenko [German-Ukrainian phraseological dictionary: in 2 books]. K.: Rad. Shkola, 1981. [in Ukrainian and German].
10. Frazеolohichnyy slovnyk ukrayins`koyi movy / [ed. V. D. Uzhchenko and others.] [Phraseological dictionary of the Ukrainian language]. K.: Osvida, 1998. 224 p. [in Ukrainian].
11. Frazеolohichnyy slovnyk ukrayins`koyi movy: u 2 kn. / [ed. V. M. Bilonozhenko and others.] [Phraseological dictionary of the Ukrainian language]. K.: Nauk. dumka, 1993. Book 1. P. 528; Book 2. Pp. 529–980 [in Ukrainian].

УДК 811.161.2'34

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209644>**Олеся ТЕЛЕЖКИНА,***orcid.org/0000-0002-2953-7368*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри мовної підготовки, педагогіки і психології

Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова

(Харків, Україна) *o\_tele\_o@ukr.net*

## ПОЛІПТОТОН В УКРАЇНСЬКІЙ ПОЕЗІЇ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Важливу роль у викристалізованні побудови поетичного твору відіграють лексико-граматичні повтори. Однак, незважаючи на їх значущість і вагомість в організації віршового твору, деякі з них дотепер не були належно висвітлені у вітчизняній лінгвістиці. Вважаємо, що така неухвага до продуктивних і активно реалізовуваних лексико-граматичних засобів поетичної стилістики невиправдана, що й зумовлює актуальність порушеної проблеми.

Об'єкт дослідження – лексико-граматичний повтор у мові української поезії другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Предметом вивчення є поліптон – фігура додавання, що ґрунтується на лексико-граматичному повторі. Автор статті послуговується тлумаченням поліптона в широкому значенні – повторення одного й того самого повнозначного слова в різних граматичних формах.

Мета розвідки – проаналізувати різновиди поліптона й особливості його функціонування в тканині поетичного тексту.

Дослідник описує різновиди поліптона за його семантико-граматичними властивостями (граматичний поліптон – зосередження уваги на певному вияві значення повторюваної лексеми без утворення нового образу; семантико-граматичний поліптон – повторення слова в різних граматичних формах із витворенням нового художнього образу); морфологічним вираженням (аналізована стилістична фігура представлена всіма змінюваними повнозначними частинами мови); насиченістю вияву (одиничний, подвійний (утворюється від двох до чотирьох поліптонних пар); «чистотою» вияву (неускладнений, ускладнений (ускладнення може мати фонетичне, графічне, граматичне, семантичне і стилістичне вираження)); контактністю розміщення (контактний і дистантний); локалізацією (тканина твору, назва збірки, циклу і твору); самостійністю функціонування (структурно зв'язані утворення і структурно самостійні сполуки (втілюються за допомогою номінативних і неповних речень, вставлених і парцельованих конструкцій)).

Автор доходить висновку, що поліптон – це продуктивний лексико-граматичний засіб оздоблення поетичної мови, що вирізняється багатством своїх сутнісних виявів (передавання «предметної» чи «процесової» характеристики; вираження альтернативи, уточнення; витворення нових образів) активно реалізується у віршових творах українських митців другої половини ХХ – початку ХХІ століття, сприяючи формуванню особливої емоційної тональності й своєрідного ритмомелодійного малюнка.

**Ключові слова:** поетична мова, поетичний твір, лексико-граматичний повтор, поліптон, повнозначне слово, граматична форма.

**Olesia TIELIEZHKINA,***orcid.org/0000-0002-2953-7368*

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of Language Training, Pedagogy and Psychology

of O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv

(Kharkiv, Ukraine) *o\_tele\_o@ukr.net*

## A POLYPTOTON IN UKRAINIAN POEMS OF II HALF OF THE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURY

Lexical and grammatical repetitions play important role in crystalliation of the poetic construction. Despite their importance and weight in the organization of the poem, some of them have not been adequately covered in national linguistics yet. We believe that such lack of attention to productive and actively implemented lexical and grammatical means of poetic stylistics is unjustified which raises the problem.

The object of the study is lexical and grammatical repetition in Ukrainian poetry in the second half of the twentieth – early twenty first centuries. The subject of the study is a polyptotone, which is a figure of addition based lexical and grammatical repetition. The author of the article uses the interpretation of a polyptotone in a broad sense as the repetition of the same full word in different grammatical forms.

The purpose of the study is to analyze the varieties of a polyptotone and its peculiarities in a poetic text.

*The researcher describes varieties of a polyptotone by its semantic and grammatical properties (grammatical polyptotone which is focusing on a certain expression of the meaning of a repeating lexeme without the formation of a new image; morphological expression (the analyzed stylistic figure, which is represented by all the changing meaningful parts of the language); saturation of expression (single, double (formed from two to four polyptotonic pairs); "purity" of expression (uncomplicated, complicated (complication may have phonetic, graphic, grammatical, semantic and stylistic expression))); contact placement (contact and distance); location (the fabric of the work, the name of the assembly, cycle and work); the independence of functioning (structurally linked formations and structurally independent compounds (embodied by nominative and incomplete sentences, inserted and parceled structures)).*

*The author concludes that polyptotone is a productive lexical and grammatical means of decoration of poetic language characterized by the richness of its essential expressions (transfer of "object" or "process" characteristic; expression of alternative, refinement; creation of new images) is actively implemented in Ukrainian poems of the second half of the twentieth – early twenty first centuries, contributing to the formation of a special emotional tone and a kind of rhythm and melodic pattern.*

**Key words:** poetic language, poetic work, lexical and grammatical repetition, polyptotone, full-meaning word, grammatical form.

**Постановка проблеми.** Особливість віршової мови – тяжіння до орнаментування різноманітними стилістичними засобами. З-поміж засобів оздоблення поетичного твору виділяються фігури, основу яких становлять повтори тих чи тих мовних одиниць.

**Аналіз останніх досліджень.** Повтори як засіб виявлення експресії вже тривалий час привертають увагу дослідників. Неодноразово зверталися до питання їхньої реалізації такі вітчизняні мовознавці, як В. Васильченко, Н. Грицик, Н. Дяченко, Ю. Зеленська, Е. Маліновський, Л. Михайлюк, А. Мойсієнко, Л. Мужеловська, В. Олексенко, Л. Пришляк, І. Синиця, І. Тарасинська та ін.

На нашу думку, важливу роль у викристалізуванні художньої побудови, зокрема й поетичного твору, відіграють лексико-граматичні повтори. Однак, незважаючи на їх значущість і вагомість в організації віршового твору, деякі з них дотепер не були належно висвітлені в наукових розвідках вітчизняних мовознавців. Ідеться зокрема про поліптотон, який дотично згадували І. Качуровський (Качуровський, 1995), І. Макар та Л. Олішук (Макар, Олішук, 2011), Ю. Трифонова (Трифонова, 2012), проте детальна розробка цієї стилістичної фігури не була здійснена.

Уважаємо, що така неувага до продуктивних і активно реалізовуваних, як засвідчують результати опрацювання фактичного матеріалу, лексико-граматичних засобів поетичної стилістики не виправдана, що й зумовлює **актуальність** порушеної проблеми. З огляду на це, вважаємо за доцільне докладно розглянути поліптотон як стилістичну фігуру вираження поетичної мови.

**Об'єктом** дослідження виступає лексико-граматичний повтор у мові української поезії другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Безпосереднім **предметом** вивчення є поліптотон – фігура додавання, що ґрунтується на лексико-граматичному повторі.

**Мета** розвідки – проаналізувати різновиди поліптотона й особливості його функціонування в тканині поетичного тексту. Для досягнення зазначеної мети необхідно виконати такі **завдання**: уточнити визначення теоретичного поняття «поліптотон»; описати його різновиди за семантико-граматичними властивостями, морфологічним вираженням, «чистотою» й насиченістю вияву, контактністю розміщення, локалізацією, самостійністю функціонування.

**Методологічним** підґрунтям є традиції комплексного лінгвостилістичного аналізу поетичної мови, викладені в працях К. Голобородька, С. Єрмоленко, Л. Лисиченко, О. Маленко, А. Мойсієнка та ін. Відповідно до цього в роботі були використані методи концептуального і стилістичного аналізу тексту, а також описовий метод.

#### **Виклад основного матеріалу.**

У вітчизняному мовознавстві цей засіб згадується в поодиноких розвідках (Ю. Трифонова, Р. Олішук), але не зафіксований як окремий термін у відповідних словниках. Реєстрація у термінологічних словниках спостерігається у закордонних виданнях (Михельсон, 1865; Чудинов, 1894; ЛЭС, 1987; КРР, 2003; LDW, 2013; СІДЕ, 2000), а також в окремих наукових працях (АТЯС, 1996). В опрацьованих наукових джерелах уживаються і синонімічні назви – поліптот, поліптота, багатвідмінковість. Як робочий використовуємо термін *поліптотон* (від давньогрец. πολυπτωτον – багато відмінків).

Зважаючи на розбіжності у визначенні фігури – у вузькому (повторення в межах речення чи фрази іменника або займенника в різних відмінках у тому самому значенні (І. Качуровський, Ю. Трифонова, А. Чудинов)) й широкому значенні (повторення одного й того самого повнозначного слова в різних граматичних формах (Р. Олішук, ЛЭС, АТЯС)), – у цій роботі послуговуємося визначенням у широкому значенні.

За результатами обстеження фактичного матеріалу стала можливою характеристика поліпттотона за кількома ознаками: семантико-граматичні властивості, морфологічне вираження, «чистота» вияву, насиченість вияву, контактність розміщення, локалізація, самостійність функціонування.

Так, за семантико-граматичними властивостями виокремлюються два різновиди:

– граматичний поліпттотон: *Завіяло, заговорило снігом / У полі, **попід садом і в саду*** (М. Вінграновський); *Солодкий липень вміло **літр за літром** / навколо лє на всіх легке тепло* (М. Славинський); *І розмову з душею / **Я очі ув очі** веду* (Ю. Сердюк); *І у бідності клятій / **тулитимеш латку до латки*** (Л. Закордонєць) – зосередження уваги на певному вияві значення повторюваної лексеми без утворення нового образу;

– семантико-граматичний поліпттотон: *І тільки ти. І вечір. І безокрай – / **Надколотих світів. І тиша тиш*** (В. Стус); *Числа кров'яна мідь / **Карбує знаки на бересті / **Марнотою марнот***** (С. Сапеляк); ***Україна тіка з України*** (В. Базилевський) – повторення слова в різних граматичних формах з витворенням нового художнього образу.

Більшою поширеністю відзначаються структури граматичного поліпттотона.

За морфологічним вираженням аналізована стилістична фігура представлена всіма змінюваними повнозначними частинами мови:

а) іменниками: з абстрактним значенням: ***Століття за століттям** протекло, / **Епохи** просміялись, наче діти* (М. Вінграновський); ***Пантрує нас за лихом лихо**, / **щоб і не вмер і не воскрес*** (В. Стус); ***Дні за днями**, бува, куняють, / **А живуть лиш у мріях та сні*** (В. Симоненко); ***На самоті із самотою** / **так несамотньо гомонить*** (І. Жилєнко); ***Цією думою / з-поміж дум*** (С. Сапеляк); із конкретним значенням: ***І серце** мовить **серцеві**: «Бери!»* (Б. Мамайсур); ***щоб чути було, як снується хвилина, / мов нитка крізь серце: з замету в замет*** (П. Мовчан); ***Як собаки над кісткою / Люто гарчали / І на ворона ворон / Сердито хрипів*** (Л. Талалай); ***і стають нездоланими / відстані / від хати до хати*** (В. Кордун); ***Невже наш шлях від крові й до крові?*** (Л. Закордонєць);

б) прикметниками: відносними: ***Вже ближче** туляться до вічності країни, / **Що меч** несли, **що сіяли** / **руїни**, / **Живі живих** потроху **пізнають!*** (М. Вінграновський); ***у країні мерців** цунамі, / **мертвий мертвого** мене й **штовха*** (В. Базилевський); якісними: ***Балада, банальна з банальних*** (І. Драч); ***кружляють сніжини над ним золотим золоті*** (П. Мовчан);

в) займенниками: особовими: ***Нам дуже й дуже жити треба – / Свобода в нас і – з нас іде!*** (М. Вінграновський); ***Мене в мені вже стільки перемерло – / epoch, народів і тисячоріч*** (В. Загулівітер); зворотними: ***Пережити себе в собі*** (Ю. Сердюк); означальними: ***Я ще назову його (ім'я – О. Т.), ви чуєте? / Я ще потрясу ним всіх і вся!*** (М. Вінграновський); ***і стане так ясно на мить / що все і всіх осяйне*** (В. Кордун); неозначеними: ***похмурого дня / жовтий букет / комусь від когось*** (М. Воробйов);

г) кількісними числівниками: ***Весь обшир мій – чотири на чотири*** (В. Стус); ***Забравши хто які пожитки, один за одним** ланцюжком / ми в ніч ішли* (П. Мовчан); ***Молилось одне одному у вічі, / якщо така сверблячка до ікон*** (В. Загулівітер); ***Яка жадоба нас вела / **Одне до одного, кохана?***** (Ю. Сердюк); ***Ми виточили, ми виточили один одного*** (Л. Слюсак);

д) дієсловами, що різняться способними формами (***Пливеши – пливи. І смійся, і радій.*** / ***Усе і всіх віки перетривали*** (Л. Костенко); ***Не забути не забудь, Равві*** (В. Забаштанський); ***... чекаєш – чекай, / перемелюй мовчання грядки*** (А. Тимченко)); часовими формами (***Я був з землею, / дужим був і чистим, / І струменів, і знав я, що живу – / І житиму!***.. (В. Боровий); – ***Все зроблю я для народу! / Почекайте років п'ять... – / І товче у ступі воду – / **Обіцяє... обіцять***** (М. Сом); ***І ти неприкаяний, ти причинний. / Усе на світі стоїть, як стояло*** (А. Ковальова); виявом переходності/неперехідності: ***спини мене отямся і отям*** (Л. Костенко)).

Найбільш активно представлений іменниковий поліпттотон.

Насиченість вияву зафіксована у таких різновидах поліпттотона:

а) одиничний: ***Що за хмара – по дузі / з-поза обрїю за обрїй... / Що за хмара – з краю в край*** (П. Мовчан); ***О помолїмося з мертвих о мертвих** / **свічечкою каменю праведного*** (С. Сапеляк); ***ми обоє не пам'ятаємо / що говорили одне до одного*** (Л. Голота); ***Трава траві** легенько **гладить** гриву, / **Громи далеко, аж ген-ген з узвиш*** (А. Мойсієнко); ***День у день стара** втіка від **горя** / **В Бога і людей на видноті*** (В. Калашник) – фігура вживається один раз на увесь поетичний твір;

б) подвійний – кілька поліпттотонних утворень уживаються в межах одного тексту, які можуть бути виражені таким чином:

– утворюються пари повторюваних слів, яких може бути дві: ***І читав три сторінки відразу / Слово до слова, диво до дива*** (І. Драч); ***На квітку дивлюся, / То хочеться плоду, / І так щозими,***

щовесни і щоліта, / **Од сонця до сонця, / Од сходу до сходу** (Л. Талалай); **А очі – у очі / І руки – у руки, / І де ті розлуки?** (Ю. Сердюк); три: **Сиво як... сивосниву сосну / Нюха заєць і тінь свою нюха...** / **Так і є: з глибини в глибину, / З рук у руки, із вуха у вуха / Світ кидається й спить на ногах, / їсть і п'є, і нема йому свята...** (М. Вінграновський); **і тому триває / називання собак собаками / називання дощу дощем / називання мишей мишами / називання страху доблесною пильністю** (Г. Чубай); чотири: **Хай же пісня, зроджена в цю ніч, / Владно рушить в сіцілійську даль, / <...> / З двору в двір, з уступу на уступ. / З уст в уста, із серця до сердець** (М. Бажан);

– утворюються пари, де основним компонентом виступає те саме повторюване слово, але в кожній сполуці різна граматична форма: **Роса стояла над росою, / Роса світилася в росі** (Л. Талалай).

За такою якістю, як «чистота вияву», засвідчені випадки вживання:

а) неускладненого поліптотона: **Сніги в снігах. Ріку скувала крига** (Л. Костенко); **ішли години ніжною ходою / такі подібні, як сестра з сестрою** (В. Стус); **Сьогодні у клубі лекція: / «Людина людині – брат»** (М. Холодний); **там ходять по колу / один за одним апостоли / у відведений кожному час** (В. Кордун); **Три галки сидять на літах моїх літ** (С. Сапеляк);

б) ускладненого поліптотона, що може мати:

– фонетичне вираження: **Пустить мене́ до мене́. Поможіть / ввібрать в голодні очі край полинний / і захватить на смерть** (В. Стус) – прийменникова і безприйменникова форма родового відмінка особового займенника *я* вимагає різного наголошення складів, у зв'язку з чим і виникає метафонія;

– графічне вираження: **Розчахнута куртка, і – очі-об-очі, / І – очі-в-очах (чи це ти, чи я?)** (О. Забужко) – поліптотонна сполука записана із використанням засобів супраграфеміки;

– граматичне вираження: **Мов решето – на дірці дірка – / крізь пори дивишся на світ** (П. Мовчан); **писанкою писанка чорнобривилась** (В. Сапеляк); **Хіба збагнеш, / коли в собі себе уб'єш / не до кінця, і не зникаєш, / і батькові усе прощаєш** (В. Гужва) – інверсія в одиничному різновиді; **Ідеши чи стоїши, але слово за слово, / Ідеши чи стоїши – за літими літа. / Не встиг оглянутись, як слово солоно / На сон твій, на крок, на літа обліта** (М. Вінграновський) – інверсія в другій парі подвійного поліптотонного утворення;

– семантичне вираження:

– антитеза: **Життя вівсили – це палата. / Це сон без сну** (В. Базилевський); **Я продаю квитки**

**на коней та верблюдів / у збруї золотій пошарпані боки. / О пильні сторожі з очима страхолюдів, / з очима без очей, з очима навпаки!** (Ю. Андрухович) – протиставлення в одиничній парі, що виникає завдяки використанню прийменників відповідної семантики; **Уздріть / день за днем / завтра без завтра** (С. Сапеляк) – протиставлення у другій парі, що впливає зі смислового наповнення першої і залежне від нього; **Без словоблудного єлею / у заримованих рядках / завжди були: / земля – землею, / а небо – небом у віках** (В. Тимченко); **як вихором дивним здіймало, несло і крутило / наш дім-невидимку, й тулилося тіло до тіла, / і серце до серця на протягах чорних ліпило** (Л. Голота) – антитегетичні відношення між частинами подвійного поліптотона; **і – місяць над морем із сяйливою стежкою / що пролягає / від берега аж до берега / від життя до життя / від смерті до смерті** (В. Кордун) – протиставлення другого і третього компонента, кожен із яких виступає смисловим кодом складників першого компонента: **від берега життя до берега смерті**;

– градація: **Сніг та й за снігом, / рік та й за роком. / В юність не зробим вже ані кроку** (І. Жиленко); **Лий свою воду, титко Надіє. / Зо дня у день, / та із віку в вік** (І. Жиленко) – посилення смислового навантаження від першого поліптотонного утворення до другого;

– антитеза + градація: **Все минає – все мине... / Ніч – за ніччю, / день – за днем, / рік – за роком, / крок – за кроком** (І. Жиленко) – друга, третя, четверта і п'ята пари розкривають зміст першої пари, причому таке розкриття відбувається за трьома напрямками: між другим і третім складником багатоконпонентного поліптотонного утворення розгортаються відношення протиставлення, від другого і третього як смислової єдності йде посилення до четвертого – клімакс, а від четвертого до п'ятого – спадання – антиклімакс;

– порівняння: **Не був, не бачив і не знав, / а світ біліє, як білів, / і скрізь – Господня стежка** (М. Славинський) – за допомогою такого прийому підкреслюється сталість того, що відбувається, незмінність навколишніх реалій;

– стилістичне вираження:

– анадиплосис: **Втратила силу / сила печерна** (В. Базилевський) – ліва частина поліптотона розміщена в кінці поетичного рядка, а права – на початку наступного, що забезпечує своєрідне перетікання як графічне, так і смислове;

– просаподосис: **Літа минають за літими** (Л. Талалай); **Свіча моя в священній чорноті / Скорботою стікає по скорботі** (С. Сапеляк) – компоненти поліптотонної сполуки утворю-

ють обрамлення віршового рядка, що уможливило створення додаткових акцентів на його початковому і кінцевому фрагментах;

– подвоєння: *Сам. Мов верблюдю у пустелі, / Бредуть між людей мої роки – / Мовчки. Один за одним. Мовчки. Один за одним* (Б. Мамайсур); *За роком рік росте твоя тюрма, / за роком рік підмурів'я в землю грузне* (В. Стус); *Ти кажеш мені: в пустелі пустель я сьогодні одна. / Я кажу тобі: в пустелі пустель / сьогодні багато люду. / Ти кажеш мені: в пустелі пустель / самота не страшна* (В. Герасим'юк) – повторне вживання парної фігури створює ефект подвійного насичення і подвійного відлуння, а отже, сприяє загостренню уваги саме на повторюваному відтинку тексту;

– подвоєння + анадиплосис: *Загребушу орду / Переслідує страх, / І розносить луна / Перестукіт копит, / За верстою верста, / За верстою верста, / За степами / Степи* (Л. Талалай) – такий спосіб подання поліптонного утворення посилює його звучання й допомагає створити особливий ритмічний малюнок поетичних рядків, який гармоніює з їхнім змістом.

Усі описані різновиди поліпсотона можуть різнитися близькістю розміщення компонентів і відповідно поділяються на:

а) контактний поліпсотон: *День по дню бороню – мармурова ідея моя* (І. Драч); *Та й діяння марні. / Суєта суєт і мана* (В. Стус); *Плинуть хвилини – за хвилию хвиля, / Час набіга – за сльозою сльоза* (Л. Талалай); *з бійниць громохких / від шаблі до шаблі* (С. Сапеляк); *І потоки осіння чорвотока. / І потокою світ смердить оцей – / Де ні вогню, ні стягів... Лиш морока. / І ворон ворону вже цілить в око* (А. Мойсієнко); *Яка жадаба нас вела / Одне до одного, кохана?* (Ю. Сердюк);

б) дистантний поліпсотон: *Дозволь нам, море, в пору цю світанну / Своєю кров'ю влитись в твою кров...* (М. Вінграновський); *Ти сам пливеш, відринутий від себе. / І лиш за гребнем прозираєш гребінь* (В. Стус); *Квітує серце – ми вже квіти, / Рука квітує до руки* (І. Драч); *Любове, сти. Свіча згоріла при свічі* (С. Сапеляк); *все сплуталося тут, пашисть пекельне грище, / об щит спиткнувся щит під сурми клич живий* (В. Базилевський).

Уживання контактного поліпсотона уможливило створення точкового тонального і смислового акценту завдяки близькому розміщенню його компонентів. А внаслідок віддаленого розміщення елементів аналізованої фігури до її складу умовно залучаються й ті лексеми, які їх розмежовують, що дає змогу отримати інакшу і смислову, і ритмомелодійну картину.

Найбільша гострота вияву розглядуваної ознаки досягається у разі поєднання близького й віддаленого розміщення складників, яке спостерігається в подвійному поліпсотоні: *До думи дума доруша... / Стодоли дум – в одну стодолу!* (М. Вінграновський); *Що йшла від хати і до хати, / Від села до іншого села* (про кодола – О. Т.) (М. Сом); *Світ зміст зі світу – / рівновелике коло із кола* (В. Кордун), що дає змогу створити особливий ритмічний малюнок поетичного твору.

Досліджуваний стилістичний засіб незалежно від його класифікаційних ознак здебільшого фіксується в тканині віршового тексту, що й ілюстрували всі попередньо наведені приклади. Однак засвідчуються випадки локалізації поліпсотона і в заголовках поетичних творів: *Сон у сні* (В. Базилевський) чи *За тінню тінь* (Н. Поклад); і в назвах циклів: *Сльоза за сльозою* (І. Жиленко).

Окрім того, спостерігаються ситуації, коли те саме поліпсотонне утворення уживається двічі: *За кроком крок* (М. Бажан) – як назва твору і *За кроком крок назад по життєвій путі / Бреду в минулу даль* (М. Бажан) – як частина поетичного рядка; тричі: *За цвітом цвіт* – назва добірки поезій, заголовка до твору і частина тексту: *За снігом сніг, / За цвітом цвіт. / І жовтизна за жовтизною. / А ти, любове, йдеш за мною* (Л. Закордонєць); а то й чотири рази: *Трава над травою* (В. Кордун) – назва поетичної збірки + назва циклу + заголовок вірша + компонент тексту: *Це буде трава над травою: / ніхто її не побачить, / ніхто її не почує / і не відчує на дотик* (В. Кордун). Такий поліпсотонний повтор сприяє особливому концентрованому насиченню і створює єдиний смисловий стрижень. Окрім того, за умови такого вживання поліпсотон у тексті виступає або елементом зачину (уживається на початку першої строфи), який дає поштовх для розгортання дії, як у першому й другому прикладах, або фінальним смисловим акордом, як у третій ілюстрації (використано в останній строфі).

Остання класифікаційна ознака – за місцем локалізації – уможливило виокремлення ще однієї характеристики: самостійність чи зв'язаність функціонування поліпсотонних сполук. Їхня представленість у назвах і заголовках засвідчує можливість реалізації як окремих синтаксичних одиниць, що й підтверджують вищенаведені приклади. Проте втілення поліпсотона в статусі самостійного синтаксичного утворення можливе не лише в заголовках, а й у тілі поетичного тексту. Такий варіант подання засвідчений у тих випадках, коли аналізований засіб є:

– номінативним реченням: *Добрий ранок, моя самотність! / Холод холоду. Тиша тиш* (Л. Костенко); *Самота самоти. / Вузол тиші. / Вікно* (В. Стус);



– неповним реченням: як окрема будова: *Ніби лицар, що закутий в лати, / Я стою в калюжі серед хати. / А вода за водою. / А біда за бідою. / Лиш війна одгупала з двора, / Знов до школи йти мені пора* (М. Сом), або як складник поліпредикативної конструкції: *За полем – ліс, а далі – луг, / За видно-кругом – виднокруг* (М. Сом); *Не вір в мою втечу. / Та втеча – предтеча, / Щоб руки – на плечі / І очі – у очі* (Ю. Сердюк);

– вставленою конструкцією: *І в золоті вечірнім – день при дні – / вони (люди – О. Т.) нечутно тануть* (І. Жиленко); *Жінки – по сльозині сльозина – / витікають у поле* (В. Кордун); *З далечини, одним одна, / В далечину, уже безкрилу* (Л. Талалай);

– парцелятом: *Гуртом! Гуртом! Плечем до плеча! / Танцюю, гарцюю, туцюю, вертись / Вільніш, смілиш, крутіш!* (М. Бажан); *Ти мені відлюби-лась. Від утєч і утєчі* (С. Сапеляк).

Як структурно зв'язана одиниця поліптотон реалізується у тканині поетичного тексту. При цьому «зв'язаний» він може бути іменником: *Цю жінку я люблю. Така моя печаль. / Така моя тривога і турбота. / У страхі скінчив ніч і в страхі день почав. / Від страху і до страху ця любовта* (М. Вінграновський); прикметником: *І був невидимий листок / поміж листками* (В. Базилевський); *Сосновий ліс, сніги і тиша, / Ключуть калину снігурі. / І тінь від тині голубіша / І синь, і сонце угорі* (М. Луків); дієсловом: *Я в смутку самітин. Не смич те чоло / Там спогад на спогад себе запросили / І не промовляють* (С. Сапеляк); *Барва барву замагає / і в душі. / І тому вона гортає / міражі* (В. Базилевський); *У вічність день за днем пливе, – / ніщо у світі не нове* (М. Луків). Найбільш частими є ситуації структурної залежності від дієслова.

Поліптотон як органічний складник поетичного тексту не є суто «механічним» чи «технічним» утворенням, функція якого зводиться лише до додаткового виділення певного текстового фрагмента. Це багатий своїми сутнісними виявами стилістичний засіб.

Розглядувана стилістична фігура спостережена як засіб створення характеристики, причому така вона може стосуватися як окремого явища («предметна»), предмета чи особи, так і певної виконуваної дії («процесова»).

«Предметна» характеристика залежно від авторської інтенції вона може бути тривіальною: *В снігу – цвіте мигдаль. / Та що ти? Лижі лижками* (І. Драч); *Чай п'ємо. / Відтають заморожені глиною крила. / Чай як чай* (В. Гужва) і виявляти нейтральне емоційно значеннєве наповнення, а може бути експресивно насиченою. Таку властивість ілюструють зразки, в яких відповідна характерологічна риса

творюється тільки за допомогою власне поліптотона, наприклад: *Бо він народ. Бо він – глагол життя. / Він – зміна змін. Йому нема заміни* (М. Вінграновський); *Історичні постаті. Крім Федя / й корчмаря. Хоча ні: корчмар – Давид. / В нього – збір, коли в землю піде гаддя, / чи то пак, гадде, як казав мій дід. / Та гадде гаддем. Я не про те* (В. Герасим'юк); *Як поет – безпереч геніальний. / Як людина – падлюка з падлюк* (Н. Поклад), або такі, де поліптотонну сполуку унаслідок її структурної і змістової зв'язаності підтримує і доповнює певна лексема, як-от: *І стільки життя у житті!* (І. Жиленко); *Мій череп ось Тобі, Свободо всіх свобод* (С. Сапеляк); *Сам на сам із собою – і нікого на тисячу тисяч років. / Сам на сам із собою – і нікого на сотню сотень світів* (В. Кордун); *Про те дівча, яке в палаті / гітару тулить до грудей / в куфайці, де на латці латка, / лата останню із ідей, / що все людьми себе латали* (Л. Голота).

«Процесові» оцінні якості визначаються за тривалістю дії: *А сніг іде. Століття за століттям* (С. Сапеляк); *А літо йде по літі, поліття, повноліття – / та три шляхи надії заблисли в мому оці* (І. Калинець); *На балконі «два на три», – / Від жури і до жури* (В. Забаштанський); послідовністю розгортання: *І невдовзі / Приглянувся я: за планом виник план* (М. Вінграновський); *Опортретнено всіх. За квадратом квадрат* (С. Сапеляк); *За поколінням покоління / Іде й відходить у віки* (М. Луків); *Часе дивний, у віспі базарів-торгів, – / дні за днями ідуть – в одностроях* (Н. Поклад); способом виконання: *Б'ють в доміно – могила до могили. / Б'ють в доміно – облич сіріє прах* (М. Вінграновський); *І скоряються гори нам / Шпиль по шпилью – усі за нами!* (С. Йовенко); *Скорбімо по вмерлих круг столу плечем до плеча* (І. Жиленко); *І не маяч, як тінь над тінню* (Л. Талалай); *Очима у очі говорим* (Ю. Сердюк). Більш наснажений вияв способу дії спостерігається за умови вживання подвійного поліптотона: *Ввіходь у танечне коло. / Притиснись плечем в плече. / Стегном до стегна. / Рукою до рук. / Скоком у скік. / Крик!* (М. Бажан).

Можливе також вираження альтернативи: *Щось химериш чи химериться, / Небо – чудо весняне* (В. Шевчук); *Сорока настирно кричала «пробі!», / тож декому спалось міцніше – / таким все однаково: в лоб чи по лобі / і що Арістотель, що Ніцше...* (О. Тараненко); уточнення тих чи тих ознак: *квадрат – чотири на чотири – / і окрай чорного ствола* (В. Стус); *Є просто ми – одне при однім – люди* (В. Затулівітер), чи підкреслення їх накопичуваності: *Транспортером чорно лине / за вуглиною вуглина* (В. Сосюра); *Та до сльози сльозу низав – / Стоколос нації, стоголос* (І. Драч); *Буде тобі сіно, і*

до сіна, / І земля барвінкова, й поріг (М. Вінграновський); Калатала Десна – і на воду вода набігала (В. Стус); В стрімкі рядки / До слова – слово, / Що стануть полум'ям колись (Л. Талалай), передані за допомогою поліпттотона.

Як носій певної характеристики і засіб її втілення поліпттотон, зокрема його семантико-граматичний різновид, є плідним джерелом творення нових поетичних образів: *Я не покличу щастя не моє. / Луна луни туди не долітає* (Л. Костенко); *Пливе земля. І спокій сподіваний – / як тиша тиші. Як кінець кінця. / Хлющить вода. Так час біжить захланий – / наближує мене до речення* (В. Стус); *Золо-*

*тий метелик над городом. / Тиша тиш. І смерть грядками бродить* (І. Жиленко).

#### Висновки.

Викладене дає змогу зробити висновки про те, що поліпттотон – це продуктивний лексико-граматичний засіб оздоблення поетичної мови, що активно реалізується у віршових творах українських митців другої половини ХХ – початку ХХІ століття, сприяючи створенню особливої емоційної тональності й своєрідного ритмомелодійного малюнка.

**Перспективу** дослідження вбачаємо у укладанні словника поліпттотонних утворень, ужитих у творах українських митців другої половини ХХ – початку ХХІ століття.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Античные теории языка и стиля (антология текстов) (АТЯС). / Под общ. ред. О. М. Фрейденберг. Санкт-Петербург : АЛЕТЕЙЯ, 1996. 362 с.
2. Качуровський І. Основи аналізу мовних форм: (Стилістика): у 2 ч. Ч. 2: Фігури і тропи. Мюнхен–Київ : б. в., 1995. 236 с.
3. Культура русской речи (КРР): энциклопедический словарь-справочник. / Под общ. руков. Л. Ю. Иванова, А. П. Сквородникова, Е. Н. Ширяева. Москва : Наука, 2003. 837 с.
4. Литературный энциклопедический словарь (ЛЭС). / Под ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. Москва : Советская энциклопедия, 1987. 752 с.
5. Михельсон А. Д. Объяснение 25000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык, с означением их корней. Москва : Издание книгопродавца А. И. Манухина, 1865. 718 с.
6. Олішчук Р. Л., Макар І. С. Конструкції з повторами у мові роману Лонга «Дафніс і Хлоя». *Studia linguistica* : збірник наукових праць КНУ ім. Тараса Шевченка. 2011. Вип. 5. Ч. 2. С. 49–56.
7. Трифонова Ю. Природа та розвиток ритмічної парадигми (на матеріалі «Блакитного роману» Гната Михайличенка). *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2012. Вип. 56. Ч. 2. С. 217–222.
8. Чудинов А. Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. Санкт-Петербург : Издание книгопродавца В. И. Губинского, Типография С. Н. Худекова, 1894. 1004 с.
9. Lexikalische Deutsches Wörterbuch (LDW). 2013. URL: <https://www.clarin-d.net/de/sprachressourcen-und-dienste/lexikalische-ressourcen> (дата звернення: 15.11.2018).
10. The Collaborative International Dictionary of English (CIDE). 2000. URL: <https://gcide.gnu.org.ua/> (дата звернення: 15.11.2018).

#### REFERENCES

1. Antichnyie teorii yazyika i stilya (antologiya tekstov) [Antique Theories of Language and Style (Text Anthology)]. Pod obsch. red. O. M. Freydenberg. Sankt-Peterburg: ALETEYYa, 1996. 362 p. [in Russian].
2. Kachurovskiy I. Osnovy analizy movnykh form: (Stylistyka): u 2 ch. Ch. 2: Fihury i tropy. [Fundamentals of the analysis of linguistic forms: (Stylistics): at 2 pm Part 2: Figures and tropes]. Miunkhen–Kyiv: [b. v.], 1995. 236 p. [in Ukrainian].
3. Kultura russkoy rechi: entsiklopedicheskiy slovar-spravochnik [Culture of Russian Speech: Encyclopedic Dictionary]. Pod obsch. rukov. L. Yu. Ivanova, A. P. Skovorodnikova, E. N. Shiryayeva. Moskva: Nauka, 2003. 837 p. [in Russian].
4. Literaturnyy entsiklopedicheskiy slovar [Encyclopedic Literary Dictionary]. Pod red. V. M. Kozhevnikova, P. A. Nikolaeva. Moskva: Sovetskaya entsiklopediya, 1987. 752 p. [in Russian].
5. Mihelson A. D. Ob'yasnenie 25000 inostrannyih slov, voshedshih v upotreblenie v russkiy yazyik, s oznacheniem ih korney [Explanation of 25.000 foreign words that have come into use in the Russian language, with the meaning of their roots]. Moskva: Izdanie knigoprodavtsa A. I. Manuhina, 1865. 718 p. [in Russian].
6. Olishchuk R. L., Makar I. S. Konstruktsii z povtoramy u movi romanu Lonha “Dafnis i Khloia” [Designs with repetitions in the language of Long’s Daphnis and Chloe novel]. *Studia linguistica*: zbirnyk naukovykh prats KNU im. Tarasa Shevchenka. 2011. Vyp. 5. Ch. 2. Pp. 49–56 [in Ukrainian].
7. Trifonova Yu. Pryroda ta rozvytok rytmičnoi paradyhmy (na materialy “Blakytneho romanu” Hnata Mykhailychenka) [The nature and development of the rhythmic paradigm (based on Hnat Mikhailchenko’s “Blue Novel”)]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya filolohichna*. 2012. Vyp. 56. Ch. 2. Pp. 217–222 [in Ukrainian].
8. Chudinov A. N. Slovar inostrannyih slov, voshedshih v sostav russkogo yazyika [Dictionary of foreign words included in the Russian language]. Sankt-Peterburg: Izdanie knigoprodavtsa V. I. Gubinskogo, Tipografiya S. N. Hudekova, 1894. 1004 p. [in Russian].
9. Lexikalische Deutsches Wörterbuch. 2013. Retrieved from: <https://www.clarin-d.net/de/sprachressourcen-und-dienste/lexikalische-ressourcen> (Last accessed: 15.11.2018).
10. The Collaborative International Dictionary of English. 2000. Retrieved from: <https://gcide.gnu.org.ua/> (Last accessed: 15.11.2018).

**Оксана ТИХОВСЬКА,**  
*orcid.org/0000-0003-4663-5960*  
кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри української літератури  
Ужгородського національного університету  
(Ужгород, Україна) [oksana.tykhovska@uzhnu.edu.ua](mailto:oksana.tykhovska@uzhnu.edu.ua)

## ПСИХОАНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ ОБРАЗУ ДОЛІ В УКРАЇНСЬКІЙ МІФОЛОГІЇ

У статті розглянуто образ Долі крізь призму психоаналізу К.-Г. Юнга. Доля в народних віруваннях українців може ставати проекцією різних архетипів колективного несвідомого, вона тісно пов'язана з процесом індивідуації (психологічної ініціації) людини. Коли ж така ініціація невдала, замість образу Долі з'являється Недоля, назва якої метафорично вказує на невдалий сценарій життя. Найчастіше Доля постає уособленням архетипу Самості (регулюючим центром колективного несвідомого, асоціюється з вищою мудрістю, голосом Бога в людині), який проектується на мудру стару жінку, молодицю, мудрого старого дідуся, «минутника», Долю-ангела. Різновидом архетипу Самості є «четвірність», вона проявляється в казках в образі старенького дідуся, який, сідаючи на один із трьох стільців (які є символічно трансформованими образами трьох давніх богинь долі), пророкує щастя чи нещастя новонародженому за тим, з якого матеріалу зроблений стілець. Доля, яка увібрала в себе семантику архетипу Самості, стежить за правильною реалізацією сценарію життя людини. Також на образ Долі проектується архетип Матері – уявлення про трьох дивовижних прях, що плетуть нитку життя людини. У світлі психоаналізу суперечки цих трьох богинь долі біля колиски дитини відображають амбівалентну природу цього архетипу: добра Мати і страшна/зла Мати. Їх різні побажання для дитини визначають сутність життєвого сценарію, в якому переплітаються злети й падіння. Архетип позитивної Тіні уособлюється в образі Долі-двійника людини, оскільки, згідно з народними віруваннями, Доля-двійник здатна долати долати часу і простору – бачити події майбутнього. Біда, як і Доля, теж є своєрідним двійником людини, метафоричним уособленням архетипу Тіні, але вже Тіні негативної, оскільки здійснює деструктивний вплив на життя особи. Образ Біди є персоніфікацією зла, котре існує в душі людини, і доки людина не позбудеться злих думок і вчинків, не позбудеться й Біди. Доля може бути проекцією архетипів Аніма та Анімус, коли уявляється в образі жінки чоловікові, а в образі чоловіка – жінці. Ці архетипні образи Долі виникли на основі народних уявлень про «суджене щастя», «суджене» подружжя, кохання. Смерть у народних віруваннях асоціюється з архетипом Матері, оскільки сприяє метафоричному «народженню» душі небіжчика у світі мертвих, є його міфічним провідником у потойбіччя.

**Ключові слова:** архетип, Доля, міфологія, народні вірування, психоаналіз, Самість.

**Oksana TYKHOVSKA,**  
*orcid.org/0000-0003-4663-5960*  
Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor of the Ukrainian Literature Department  
of Uzhhorod National University  
(Uzhhorod, Ukraine) [oksana.tykhovska@uzhnu.edu.ua](mailto:oksana.tykhovska@uzhnu.edu.ua)

## PSYCHOANALYTICAL ASPECT OF THE IMAGE OF FATE IN UKRAINIAN MYTHOLOGY

In the article the image of Fate is considered in the light of K.-G. Jung's psychoanalysis. According to folk beliefs of Ukrainians, Fate can become a projection of different archetypes of collective unconscious, it is closely connected with the process of person's individuation (psychological initiation). If such initiation failed instead the image of Fate the image of Misfortune appears. Name Misfortune metaphorically shows unsuccessful life scenario. More often Fate is the personification of archetype of Self (regulating centre of collective unconscious, which is associated with higher wisdom, the voice of God in a person) which is projected to a wise old woman, a girl, a wise old man, "minutnyk" or Fate-angel. In fairy tales "quarterness" is a kind of archetype of Self, it can be seen in the image of old man, who sits down on one of three chairs and predicts a baby whether it will be happy or unhappy according to the material which the chair is made of. These chairs are symbolically the images of three ancient goddess of fate. Fate absorbs semantics of archetype of Self and monitors the correct realization of scenario of person's life. Also to the image of Fate the archetype of Mother is projected – three wonderful spinners who spin thread of human life. From the perspective of psychoanalysis disputes of those three goddess at baby's bed reflects ambivalent nature of this archetype: good Mother and bad/evil Mother. Their different wishes to a baby define nature of life scenario in which ups and downs are intertwined. Archetype of positive Shadow personifies in the image of Fate-twin of a person, because, according to folk beliefs, Fate-twin is

able to overcome boundaries of time and space – to see future events. Both Misfortune and Fate are peculiar twins of a person and metaphoric personification of archetype of Shadow, but negative Shadow which makes destructive influence on a person's life. The image of Misfortune is a personification of evil which exists in human soul. A person can get rid of Misfortune when he/she get rid of evil thoughts and deeds. Fate can be a projection of archetype of Anima and Animus when a man sees it in the image of a woman and vice versa. These archetypal images of Fate appeared on the basis of folk beliefs about "betrothed happiness", "betrothed" married couple, love. According to folk beliefs, Death is associated with archetype of Mother because it facilitates metaphorical "birth" of human soul in the world of the dead and it is the mythic guide to the beyond world.

**Key words:** archetype, Fate, mythology, folk beliefs, psychoanalysis, Self.

**Постановка проблеми.** Образ Долі є цікавим об'єктом дослідження з точки зору психоаналізу, оскільки може трактуватися як персоніфікація одного з архетипів колективного несвідомого. У народних віруваннях Доля постає в різних іпостасях (молода або стара жінка, три жінки, старенький дідусь чи бабуся, двійник людини, ангел тощо), і кожен із цих образів пов'язаний з ідеєю індивідуалізації (становлення та розвитку людини). Натомість образ Недолі вбирає в себе деструктивний аспект архетипу і таким чином визначає негативний сценарій життя людини. До архетипів колективного несвідомого К.-Г. Юнг зараховує такі: «Тінь, Старий, Дитина (включаючи й юного героя), Мати («прамати» і «земна мати») як верховна особистість і відповідна їй протилежність – дівчина, потім Аніма в чоловіка й Анімус у жінки» (Юнг, 2007: 115). Найважливішим у психоаналізі К.-Г. Юнга є архетип Самості (Self), він є регулюючим центром колективного несвідомого, асоціюється з вищою мудрістю, голосом Бога в людині. «На думку вченого, в Самості криється весь психічний зміст особистості, і будь-який індивід і будь-яка нація мають свої власні способи усвідомлення й взаємодії з цією психічною реальністю» (Тиховська, 2011: 17). В архетипах Аніми та Анімуса криється уявлення про психологічну андрогінність людини: Аніма є образом внутрішньої жінки в психіці чоловіка, Анімус – уособлення чоловічого начала у психіці жінки. Тінь – це друге «Я» героя (alter ego), його недиференційована несвідома частина, вона може бути і позитивною, і негативною. У статті буде розглянуто співвідношення образу Долі з цими архетипами.

**Аналіз останніх досліджень.** В українській міфології Доля уявляється напівбожеством, що супроводжує людину протягом усього життя як невидимий супутник. П. Іванов виокремив три різновиди народних уявлень про долю: 1) природжена доля, доля – душа предків, 2) доля-ангел, 3) доля – душа людини або її двійник. У першому значенні доля ототожнюється з душами померлих родичів, є «відображенням давнього культу предків, покровителів родинного вогнища» (Іванов, 1991: 343). За спостереженням О. Потебні,

«образи, подібні до долі і біди, можуть сприйматися двояко: або вони постають уособленнями, які не мають об'єктивного буття, або істотами, які наділені таким буттям» (Потебня, 1989: 482–483). У першому розумінні дослідник їх називає уособленнями, у другому – міфічними особами. О. Потебня дискутує з Ф. Буслаєвим, заперечуючи трактування Біди-Злощастя як поетичного образу або породженням пізнішої демонології» (Потебня, 1989: 484). Вчений переконаний, що «доля і подібні до неї істоти є не книжного походження; вони виявляють зримий зв'язок з іншими міфічними персонажами, вони дуже давні, навіть зберегли в собі залишки зооморфізму» (Потебня, 1989: 485). Дослідник виокремив кілька різновидів уявлень про долю, акцентуючи на її співвідношенні з певними поняттями: доля і вогонь, доля і душа, доля і хвороба, смерть. Н. Вархол теж виводить генеалогію образу долі з дохристиянських часів. За спостереженням дослідниці, «тільки під кінець поганських часів слов'яни долю почали з'єднувати з народженням людини й принесені їй жертви клали на стіл. Звичай, що зберігся до недавніх днів, приносити породіллі борошняні чи м'ясні страви, напевно, своїм корінням сягає ще дохристиянських часів, коли влаштовували жертвоприношення богам Роду та Рожаниці» (Вархол, 2017: 125). Саме Род і Рожаниця, на думку Н. Вархол, керували долею людини у слов'ян-язичників і «відповідали за родючість (Род) та щасливі пологи (Рожаниця) <...>, їм приносили жертви – кутю, хліб, мед, вино» (Вархол, 2017: 125). На специфіці народних уявлень про Долю, Недолю, смерть акцентував увагу Ф. Потушняк у фольклористичній розвідці «Демони в народному віруванні. Демони судьби» (Ужгород, 1940). Образ Долі в народних віруваннях розглядали також А. Веселовський, І. Нечуй-Левицький, В. Войтович, П. Чубинський та інші.

**Мета статті** – проаналізувати образ долі та споріднених із нею істот в українській міфології крізь призму психоаналізу.

**Виклад основного матеріалу.** Ф. Потушняк зазначив, що містичний образ Долі існує у світогляді всіх індоєвропейських народів під різними

назвами (Мойра, Фортуна тощо), а уявлення про доленосних божеств «збереглися до сьогодні у нас тільки в казках. Там називаються вони зазвичай «три баби». Досі існує це уявлення у південних і західних слов'ян (Судїєнице, Суйєнице, Судички і т. д.)» (Потушняк, 1940: 4). Учений зарахував цих персонажів до розряду «демонів судьби», пов'язаних із морально-етичними цінностями та совістю, котрі не є втіленням зла, їх функція – підтримати, заохотити або справедливо покарати людину. Для «демонів судьби» «всі люди однакові, саме тому вони («демони судьби» – *О.Т.*) невблаганні, адже їм доручено виконувати тільки те, що судилося людині, те, що їм наказує вищий закон» (Потушняк, 1940: 4). Отже, Доля уявляється персоніфікованим зняряддям волі Божої (Самості), її метафоричне завдання – стежити за правильною реалізацією сценарію життя людини й вдаватися до незначного коригування ходу подій залежно від поведінки й морально-етичних принципів тієї чи іншої особи. Оскільки вплив архетипу Самості на життя людей найчастіше є не зрозумілим, не помітним, на перший погляд, не вмотивованим, тому в народних віруваннях Доля часто ототожнюється з фатумом та розплатою за здійснені вчинки.

Ф. Потушняк акцентував на фаталізмі народних вірувань Закарпаття про Долю, переконаності людей у визначеності наперед життєвого шляху, підпорядкованості Божому замислу, який не завжди можна зрозуміти. Це засвідчують прислів'я та приказки: «Без Бога ні до порога», «Як Бог дає, так і є», «Так йому судилося», «Бог дав, Бог узяв», «Яка доля, таке й життя» (Потушняк, 1940: 4). Таке переконання українців, на думку дослідника, частково зумовлює пасивний тип поведінки: «Кому що на роду написано, не оминати, і тому людина не прагне шукати причин, а тільки чекає. Доля в народних віруваннях це фатум. З кожною людиною народжується і її власна Доля. В одного вона дуже добра, в іншого погана, лінива й ні до чого не здатна. Коли Доля добра, людині все вдається, їй «ведеться» <...> Щоб вона не розпочинала робити, все закінчується вдало. Вороги не мають над нею влади. Але в кого Доля погана, незважаючи на те, що людина працює з ранку до ночі, все одно її робота ні до чого не приведе. Все, розпочате нею, не матиме успіху» (Потушняк, 1940: 4). З точки зору психоаналізу, таке вірування відображає підпорядкованість «Я» людини архетипу Самості. Відтак, якщо для індивідуалізації (психологічного розвитку) особистості необхідними є труднощі і втрати, їх не уникнути. Селянин, який зазнає збитків і невдач, називає Долю «поганою», бо не здатен усвідомити їх причини.

Уявлення про Долю як фатум, як своєрідний визначений Богом сценарій життя часто зустрічаються в народних віруваннях українців. Зокрема, П. Іванов у поняття «природженої Долі» вкладав саме це значення, наголошуючи, що сформувався воно внаслідок поєднання двох головних уявлень: «одне сягає корінням ідеї про існування матеріального зв'язку між матір'ю та дитиною, а інше походить з християнської ідеї про Вищий задум, що визначає судьбу кожної людини» (Іванов, 1991: 347–348). Згідно з обома цими уявленнями, Долі уникнути неможливо, «вона суджена, записана в Книгу долі; від неї не втечеш, її не об'їдеш: вона фатальна» (Іванов, 1991: 348).

За спостереженням П. Іванова, в деяких народних оповідях є згадки про існування в людині не однієї, а двох-трьох Долі. Відштовхуючись від мотиву однієї української весільної пісні, де «нареченій пропонується запитання: чия доля краща: материнська, батьківська чи Божа?» (Іванов, 1991: 362), учений вибудовує символічно-семантичні співвідношення між різними персоніфікаціями Долі: «Доля материнська буде в такому разі відповідати ідеї природженості, таланту; Доля батьківська – ідеї випадкового щастя, фортуни, а Доля Божа – ідеї присудженості, фатальної судьби» (Іванов, 1991: 362). Таким чином, метафорично сценарій щасливого життя зумовлюється здатністю людини до саморозвитку (використовує вроджений талант, «Доля материнська») та вмінням прислухатися до інтуїції, чути голос Бога у своїй душі й приймати все, що відбувається (включно з невдачами), як крок до щастя (мовою психоаналізу – взаємодіяти з архетипом Самості; Доля батьківська і Доля Божа).

Згідно з народними уявленнями, побачити Долю неможливо. «Тільки двічі в житті вона показується тому, кому належить: це відразу після народження й за кілька хвилин перед смертю. З'являється вона, як правило, в образі старої жінки в білому одязі, з палицею у руках. Прийде і скаже: «Я твоя доля»» (Потушняк, 1940а: 4). Зовнішність Долі метафорично відображає, яким буде життя новонародженого або яким було життя людини, що стоїть на порозі смерті (щасливим чи нещасливим): «Коли вона була добра і не лінива, покажеться в образі свіжої, здорової старенької жінки в гарному одязі; коли ж вона була зла і лінива, тоді приходить як крива, зморщена, горбата, вдягнена у лахміття, тобто такою, якою вона була або буде в житті» (Потушняк, 1940а: 4). Отже, плач чи сміх немовляти в народних віруваннях Закарпаття часто вмотивовувався здатністю дитини бачити свою долю: доля новонародженого «ще молода,

але вже тоді він впізнає її і від того плаче або блаженно посміхається, дивлячись на неї, коли вона стоїть біля його голови над колискою» (Потушняк, 1940а: 4). Таке народне вірування окреслює архетипну семантику образу Долі, адже немовлята і помираючі люди умовно опиняються на межі між двома світами: проявленим світом людей та невидимим потойбіччям, межа між свідомим та несвідомим зникає, архетипи колективного несвідомого набувають зримих форм. Отже, можливим є встановлення короткотривалого зв'язку між «Я» людини та архетипом Самості, який у народних оповідях проектується на образ Долі.

За спостереженням Н. Вархол, у чеській та словацькій міфології Доля могла постати «у вигляді вродливої дівчини, доброї куми, бідного подорожнього чи старезного, ветхого дідуся» (Вархол, 2017: 136). Але найчастіше уявлялася в трьох іпостасях: богині долі з'являлися біля колиски новонародженої дитини, «їхні висловлення бували інколи суперечливими, та вирішальним було слово третьої – найстаршої та найсильнішої *sudičhku*» (Вархол, 2017: 136). У світлі психоаналізу три іпостасі богинь долі є трьома різними аспектами архетипу Матері. Їх суперечки біля колиски відображають амбівалентну природу цього архетипу: добра Мати і страшна/зла Мати. Їх різні побажання для дитини визначають сутність життєвого сценарію людини, в якому переплітаються злети й падіння.

За спостереженням А. Гейштора, у віруваннях східних слов'ян, сербів і хорватів Доля «у незвичайних умовах може дозволити себе побачити у вигляді жінки або чоловіка» (Гейштор, 2014: 199). І у такому контексті вона набуває рис архетипу Самості. Як відомо з праць фольклористів психоаналітичної школи, Самість об'єктивується в міфах, чарівних казках та сновидіннях в образі мудрої старої бабусі або мудрого старого дідуся. Відповідно, Доля може в уяві чоловіків і жінок постати в різних іпостасях. У народних віруваннях Закарпаття не збереглися уявлення про Долю в образі чоловіка, тут Доля з'являється в образі однієї жінки або трьох жінок-пряль, котрі є проєкцією архетипу Матері. Але в народній прозі українців Пряшівщини (Словаччина) Доля інколи уявляється в образі чоловіка-«*минутника*», що відлічує людині хвилини її життя: «казкова істота *минутник* (минутник собі минути позерать, бо вун має туты минути) – старенький дідусь із довгою сивою бородою, який проживає в дерев'яній хатинці у лісі. Тому що встановлював долю новонароджених дітей, ніколи не спав» (Вархол, 2017: 128). Щасливою чи нещасливою буде доля дитини,

символічно зумовлюється матеріалом крісла, на якому сидить «минутник» у момент народження дитини: «срібний стілець – щаслива доля, дерев'яний стілець – менш щаслива, кам'яний стілець – нещаслива доля» (Вархол, 2017: 128). П. Чубинський записав казку «Про щасливу дівку» (Чубинський, 1878: 423–424), де є образ Долі-дідуся, який теж має три чарівні стільці: «Сивочолий дідусь, наче «молоком облитий», живе в лісовій хатці на курячій ніжці; сидить одного дня на золотому стільці (щастя), другого – на срібному (менш щаслива доля), а третього дня – на мідному (нещастя) й за тим установлює долю дітям, які в ці дні народжуються» (Вархол, 2017: 129). На нашу думку, три стільці, якими володіє «минутник» чи «сивочолий дідусь», символічно співвідносяться з образами трьох богинь долі (судильниць, мойр), і таке уявлення, очевидно, виникло пізніше, коли на зміну матриархату прийшов патріархат (отже, роль жінки-богині стала незначною). Здатність приймати рішення – визначати долю новонародженого – проектується на чоловічий персонаж, а жіночі постають підпорядкованими йому, їх функція – декларувати вибір Долі-дідуся.

Одним із символів архетипу Самості є також «четвірність». К.-Г. Юнг на основі образу «четвірності» побудував модель людської психіки «з притаманними їй чотирма функціями: відчуттям, інтуїцією, почуттям і мисленням. Ці функції він співвідносив із чотирма кінцями хреста, стверджуючи, що три з них (лівий, правий і верхній) є свідомими, а четвертий – несвідомим (або пригніченим). Але розташування функцій у кожній особистості є різним» (Керлот, 1994: 573). В уявленнях про Долю-дідуся та три його стільці ми бачимо об'єктивізацію архетипу Самості через співвідношення 4 образів: мудрий старий та 3 стільці (трансформовані образи трьох давніх богинь долі).

Три стільці наділені здатністю віщування, і їх сутність виявляється через асоціацію з матеріалом, з якого вони зроблені. Золото є символом сонця та світла, «є постійним епітетом *красного* (гарного – *О.Т.*), а тому є символом краси: «дівка, краща злата», «у мене врода краща од золота»» (Потебня, 1989: 313). Про спорідненість образів золота й світла, просвітлення згадували також К.-Г. Юнг, М. Майер, Х.-Е. Керлот: «Золото – символ всього вищого, вартого слави, символ «четвертого стану» після перших трьох – чорного (значення: гріх і розкаяння), білого (прощення і невинність) і червоного (очищення і пристрасть). Будь-яке золото і все, що зроблене із золота, прагне передати цю якість своїм утилітарним функціям»

(Керлот, 1994: 222–223). Золотий стілець закономірно пророкує щасливу долю новонародженому. Подібну семантику має й срібло, яке набуває значення найбільш цінного матеріалу за відсутності золота (срібний стілець «минутника»), срібло асоціюється також із місяцем. Місяць є другим найяскравішим світилом на зоряному небі, а його світло – це відбите світло сонця, тому він теж наділявся здатністю дарувати людині щасливу долю, оскільки сприймався як метафоричний «двійник» сонця.

На переконання П. Іванова, Долею українці іноді називали душу померлого предка, і це стало передумовою появи повір'я про існування багатьох Доль: душ «померлих предків: дідів, бабусь, свекрів і свекрух. Згідно з народними оповідями, вони наділені якостями злих або капризних істот, котрі частково нагадують домовика. Вони бувають задоволені, коли знаходять свої улюблені страви і, навпаки, сердяться і по-різному виражають своє незадоволення, навіть через побої, якщо їжі для них замало або зовсім нема» (Іванов, 1991: 345). Такі народні перекази своєрідно переосмислюють необхідність жертвоприношень (їжі) задля здобуття прихильності божества й сягають своїм корінням праслов'янської доби, коли весь світ здавався населеним різноманітними духами, які мали амбівалентну семантику – могли бути добрими та злими, залежно від здатності людини «задобрити» їх. Залишки уявлень про Долю-предка «ми бачимо тепер у народному звичаї залишати після вечері, особливо під час великих свят, частини страв для Долі» (Іванов, 1991: 343). На Закарпатті не відомі перекази про можливість вплинути на Долю жертвоприношенням у вигляді їжі, а також душі померлих предків із Долею не ототожнюються.

Також є уявлення про Долю як ангела-охоронця й водночас справедливого суддю, здатного оцінювати моральність людини й карати тих, хто поводить негідно. «Доля може покинути людину, якщо вона живе не так, як слід, а грішить, порушує встановлений у світі порядок. І моментально благополуччя такої людини починає підупадати, з багатою за короткий час вона перетворюється на бідну» (Потушняк, 1940: 4). Доля-ангел, із точки зору психоаналізу, є персоніфікацією архетипу позитивної Тіні. Вона з'являється поруч із людиною ще до народження: «Коли немовля ще перебуває в утробі матері, то його ангел-охоронець наснажує його і вчить всьому, що воно повинно знати під час свого земного життя... Потім протягом життя людини все, що повідомив їй ангел, поступово відновиться в пам'яті, якщо людина буде вправлятися в роздумах і самопіз-

нанні» (Іванов, 1991: 350–351). Таким чином, вірування про спілкування людини з Долею-ангелом у досвідомий період її життя (під час перебування в утробі матері або в перші роки життя) вказує на архетипну семантику цього персонажа, адже, згідно із спостереженням психоаналітиків, зв'язок людини зі сферою колективного несвідомого та об'єктивація архетипів можливі саме в ранньому дитинстві.

Близьким до вірувань про Долю-ангела є уявлення про Долю-двійника людини, зафіксоване П. Івановим. Така Доля наділялася уявою людей здатністю до передбачення майбутніх подій, які очікували на особу, але водночас не могла вплинути на них, не могла щось змінити, її роль зводилася лише до віщування. Коли душа лише передчує бідну, «Доля вже попереджає свого господаря про біду, що на нього очікує: вона голосно сумує, плаче, голосить, а іноді й сама кличе його туди, де повинно збутися наперед визначене, або ж показується у вигляді двійника і розповідає про те, що має бути, або про нещастя, що вже сталося» (Іванов, 1991: 354). З точки зору психоаналізу, такий образ Долі є персоніфікацією архетипу позитивної Тіні, світлого alter-ego людини. У чарівних казках цей архетип проектується на дивовижного помічника/помічницю головного героя/героїні, а в згаданих народних уявленнях про Долю об'єктивація архетипу є більш повною, оскільки він виглядає так само, як людина, є її двійником. Доцільність інтерпретації Долі-двійника як архетипу Тіні в цьому контексті увиразнюється народними віруваннями в її здатність долати межі часу і простору – бачити події майбутнього, які мають відбутися на далекій, поки що невідомій людині території (метафорично ілюструється володіння Долею інформацією, прихованою в колективному несвідомому).

Ф. Потушняк згадує повір'я, згідно з яким Долю можна проклясти, зурочити. Особливо небезпечним вважалося прокляття матері, яка злісними, лайливими словами могла позбавити щасливого життя свою дитину: «Так, мати в «недобрий час» прокляне своє дитя. Тоді під впливом прокльонів Доля назавжди покине свого підопічного, або не буде служити йому вірно. Такий мотив часто зустрічається в народних піснях. Звідси і вислови: «Доля ми не служить», «Недобру маю долю», «Прокляла ми мати долю»» (Потушняк, 1940: 4). Таке повір'я відображало процес проектування демонічного аспекту архетипу Матері на жінку, що виголошує прокляття, й отримує владу над Долею дитини, своєю негідною поведінкою накликаючи біду. П. Івановим теж були зафіксовані народні вірування, згідно з якими,

«Доля людини є дарунком її матері» (Іванов, 1991: 344), в народних піснях «мати постає дарительською Долю, в них часто звучить думка, що від матері залежало, дати чи не дати своїм дітям красу, щастя, Долю» (Іванов, 1991: 344). Отже, мати двічі дарувала життя – фізично (через народження немовляти) і магічно (накликаючи в життя дитини ті чи інші події певними словесними формулами).

П. Іванов навів приклад народного вірування про Долю, пов'язаного з усвідомленням людиною важливості ритуалу одруження. Як відомо, нареченого і наречену називають судженими, оскільки «шлюб – це справа судьби» (Іванов, 1991: 358). А це зумовило появу «уявлень про те, що Доля жінки постає в образі чоловіка, а Доля чоловіка має вигляд жінки» (Іванов, 1991: 358). З точки зору психоаналізу, в таких народних віруваннях на Долю чоловіка проєктується архетип Аніма, а на Долю жінки – архетип Анімус. Водночас простежується певна близькість таких вірувань із жанром чарівної казки, яка завжди закінчується шлюбом героя та героїні, котрий символізує досягнення особистістю гармонії, внутрішньої цілісності, рівня архетипу Самості. Щасливе закінчення казки (щаслива доля) зумовлюється пізнанням героєм/героїнею своєї гендерної протилежності, пізнанням внутрішньої фемінності/маскулінності. Народні вірування про Долю у вигляді судженого – чоловіка чи жінки, зафіксовані П. Івановим, проєктують на цей персонаж уявлення і про щасливе, і нещасливе кохання. Цікаво, що цілком у дусі психоаналізу народна уява зумовлює вибір шлюбного партнера певними психологічними якостями самої людини – тим, якою є Аніма (метафорично – внутрішня фемінність чоловіка, його Доля) чи яким є Анімус жінки (її внутрішня маскулінність, її Доля). Таким чином, саме архетип, несвідомий зміст психіки (мовою народних вірувань – Доля) визначає, якого чоловіка обере собі жінка і яку жінку вибере собі чоловік. Так, «внутрішня жінка» (Аніма, Доля) чоловіка проєктується на реальну жінку, а «внутрішній чоловік» (Анімус, Доля) – на реального чоловіка.

Нещаслива Доля в народних віруваннях отримує назву Недоля або Біда, її персоніфікації в народних оповідях відображають уявлення людей про дисгармонійне, нещасливе життя. Недоля протиставляється Долю, коли під Долею ми розуміємо «щастя, талант», ангела-охоронця. У народних віруваннях Закарпаття Біда «виглядає як паскудна жінка зі зморщеним обличчям або ж як дівчина з лицем старої баби, яке вкрито виразками та синяками. Ноги босі, закривавлені. Нужденна одежа – символ горя і нужди її власника» (Потушняк,

1940а: 4). Так само уявляли собі Недолю українці Пряшівщини, яку називали «несеренча», протиставляючи її Долю, що асоціювалася зі щастям («серенча») (Вархол, 2017: 129).

Біду, згідно з народними уявленнями, не треба кликати, вона приходить сама: «заходить на обійстя, не запитавши дозволу в господаря. Сяде «на пец», гризе сухарі та кутається в лахміття, бо їй завжди холодно. Такому господареві не поведеться. В інших людей все в гаразді, а в нього біда та біда. Наприклад, господар годує худобу, то вона ні з сього ні з того здихає, «бо біда біду кличе». Люди про такого невдаху говорять: «У нього біда на коши»» (Потушняк, 1940а: 4). Біда, як і Доля, теж є своєрідним двійником людини, метафоричним уособленням архетипу Тіні, але вже Тіні негативної, оскільки здійснює деструктивний вплив на життя особи. Образ Біди є персоніфікацією зла, котре існує в душі людини, і доки людина не позбудеться злих думок і вчинків, не позбудеться й Біди. Такого висновку дійшов і П. Іванов, котрий наголосив на існуванні тісного взаємозв'язку між моральними якостями людини та Долею/Бідою. У народних віруваннях українців, на переконання дослідника, утверджується думка, що кожна людина має право вибору, від якого й залежить якість її життя – людина може або заслужити підтримку Долю (щастя), або ж бути покараною деструктивним втручанням у її життя Біди: «Недоля – Гірка Доля – наділена рисами осудження, є заслуженою <...> Кожна людина своїми справами кує своє щастя: «Всяк свого щастя коваль»» (Іванов, 1991: 361). П. Іванов висловив припущення, що в характері українця ідея фаталізму не заглушила «ідеї особистої відповідальності, яка впливає з усвідомлення українцем значення в практичному житті тієї свободної волі, яка характеризується словами: я хочу» (Іванов, 1991: 361). Тому залежно від вибору людини між добром і злом, вона отримує Долю (щастя) або Біду. Який аспект архетипу Тіні (позитивний чи негативний) матиме вирішальний вплив на поведінку людини, таким буде й життя особи.

Ф. Потушняк зафіксував народні вірування про складність розірвання взаємозв'язку між людиною й Бідою: «Покинути Біду, позбавитися її дуже важко. Хто одного разу попав у її лабеті, той зможе звільнитися лише тоді, коли все втрапить. Біда в хату, гаразд з хати. Можна підпалити хату, піти у світ за очі, та біда не покине свою жертву, бо вона сидить невдасі на плечах. Світ перед очима, а біда за плечима. Коли біда зовсім розорить свою жертву, вона йде на пошуки нової» (Потушняк, 1940а: 4). Згідно з народними уявленнями, позбутися Біди можна здій-



снівши певну спокуту – слід втратити матеріальні цінності, а разом із ними, очевидно, звільнитися від психологічного тягаря провини та зла. Зникає зло з життя людини – зникає Біда, негативна Тінь асимілюється у процесі індивідуалізації особистості.

Водночас є повір'я про можливість позбутися Біди хитрістю на певний час: її треба «зав'язати її у ганчір'я й кинути серед шляху. Вона вилізе на плечі тому, хто її визволить, і не покидатиме свого визволителя до тих пір, поки не знайде старого господаря» (Потушняк, 1940а: 4). Такий спосіб втечі від Біди не передбачає внутрішньої трансформації людини, а базується на магичному акті. Як відомо, дорога в уяві наших предків сприймалася як межа між світом людей та демонів, тому кинута на шлях Біда уподібнюється до образу чорта-«годованця», якого теж можна позбутися на межі. І так само, як «замовлена» рушниця, Біда може повернутися у світ людей лише з допомогою особи, яка її знайде. Такий магичний спосіб втечі від Біди уявляється у світлі спостережень О. Потебні зумовленістю щастя-Долі рівновагою, яка є у Всесвіті: «На світі є певна кількість щастя і нещастя, хвороб, добра і зла, і нема надлишку ні в чому. Якщо один захворіє, то, значить, до нього перейшла хвороба, залишивши або заморивши іншого. Так і «щастя переходячи живе», тобто покидає одного і переходить до іншого. Щастя одного не зможе збільшитися, якщо у той же час не зменшиться щастя іншого» (Потебня, 1989: 486). Таким чином, і Біда, і щастя-Доля, згідно з народними віруваннями, можуть змінювати своїх «власників». Коли психологічно змінюється людина (відбувається її розвиток чи деградація), змінюється й реальність навколо неї – на простір щастя або страждання. З точки зору психоаналізу: коли індивідуалізація людини завершена, випробування пройдені, Біда/Недоля (персоніфікації негативної Тіні) зникає, а натомість людина встановлює інтуїтивний зв'язок із власною Самістю.

До категорії «демонів судьби» Ф. Потушняк зараховує і смерть: «У першу чергу її зустрічаємо в народних казках, де вона описується як висока, худа жінка, що нагадує скелет мерця в білому простирадлі, і завжди з косою. За деякими розповідями вона живе десь серед вічних снігів, у похмурому замку, де нема живої істоти і царює цілковита тиша» (Потушняк, 1940а: 4). Образ смерті тісно пов'язаний з обрядами переходу, вона уявляється метафоричним провідником між світами, оскільки її функцією є супроводжувати мертвого в потойбіччя: «Коли прийде час комусь вмирати, а цей час є точно визначеним, приходять смерть і забирає його життя» (Потушняк, 1940а: 4). Вод-

ночас смерть не є суддею, метафорично вона підпорядковується Долі, котра, згідно з народними віруваннями, визначає не тільки якість, але й тривалість життя людини. А смерть «робить тільки те, що їй наказано зробити. <...> ніколи нічого не робить на свій розсуд, тому її неможливо вблагати» (Потушняк, 1940а: 4). З точки зору психоаналізу, на смерть проєктуються функція та дія, породжені впливом архетипів колективного несвідомого. На переконання Ф. Потушняка, на формування уявлень про образ смерті вплинули і церковно-християнські віровчення, і народні вірування про смерть (Потушняк, 1940а: 4).

**Висновки.** Отже, образ Долі в народних віруваннях українців увібрав у себе різноманітні міфологічні уявлення, пов'язані з розвитком особистості (індивідуалізацією) та специфікою її адаптації до соціуму. У світлі психоаналізу Доля є уособленням різних архетипів колективного несвідомого. Найчастіше Доля постає уособленням архетипу Самості: мудра стара жінка, молодиця, мудрий старий дідусь, «минутник», Доля-ангел. Різновидом архетипу Самості є «четвірність», вона проявляється в казках в образі старенького дідуся, який, сідаючи на один із трьох стільців (які є символічно трансформованими образами трьох давніх богинь долі), прокує щастя чи нещастя новонародженому за тим, з якого матеріалу зроблений стілець. Доля, яка увібрала в себе семантику архетипу Самості, вдається до незначного коригування ходу подій залежно від поведінки й морально-етичних принципів тієї чи іншої особи. Також на образ Долі проєктуються архетип Матері – уявлення про трьох дивовижних прямих, що плетуть нитку життя людини. У світлі психоаналізу суперечки цих трьох богинь долі біля коліски дитини відображають амбівалентну природу цього архетипу: добра Мати і страшна/зла Мати. Їх різні побажання для дитини визначають сутність життєвого сценарію, в якому переплітаються злети й падіння. Архетип позитивної Тіні уособлюється в образі Долі-двійника людини. Біда, як і Доля, теж є своєрідним двійником людини, метафоричним уособленням архетипу Тіні, але вже Тіні негативної, оскільки здійснює деструктивний вплив на життя особи. Образ Біди є персоніфікацією зла, котре є в душі людини, і доки особа не позбудеться злих думок і вчинків, не позбудеться й Біди. Доля може бути проєкцією архетипів Аніма та Анімус, коли уявляється в образі жінки чоловікові, а в образі чоловіка – жінці. Смерть у народних віруваннях постає уособленням одного з аспектів архетипу Матері, оскільки сприяє метафоричному «народженню» душі небіжчика у світі мертвих, є метафоричним провідником між світами.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вархол Н. Народна демонологія українців Словаччини. Свидник, 2017. 448 с.
2. Голан А. Миф и символ. Москва : Русслит, 1993. 375с.
3. Гейштор А. Слов'янська міфологія [Пер. з польськ]. Київ : ТОВ «Видавництво «Кліо»», 2014. 416с.
4. Иванов П. В. Народные рассказы о доле Украинци: народні вірування, повір'я, демонологія [упор., прим. та бібліогр. нариси А. П. Пономарьова, Т. В. Косміної, О. О. Боряк; вступ. ст. А. П. Пономарьова]. Київ : Либідь, 1991. С. 342–374.
5. Керлот Х. Э. Словарь символов. Мифология. Магия. Психоанализ. Москва : «REFL-book», 1994. 608с.
6. Потевня А. А. О доле и сродных с нею существах. Слово и миф. Москва : Правда, 1989. С. 472–516.
7. Ф.П. [Федір Потушняк] Демони в народном вѣрованіи. VI. Демони судьбы. *Ужгородъ, Русское слово*. 1940. 18 декабря (№ 30). С. 4.
8. Ф.П. Демони в народном вѣрованіи. VI. Демони судьбы. *Ужгородъ, Русское слово*. 1940. 22 декабря (№ 31). С. 4.
9. Тиховська О. Українська народна чарівна казка: психоаналітичний аспект. Монографія. Ужгород : Гражда, 2011. 256 с.
10. Чубинский П. П. Труды этнографическо-статистической экспедиции в Западно-Русский край. Т. 2 : [Малорусские сказки] / изд. под наблюдением П. А. Гильтебрандта. Санкт-Петербург, 1878. 688 с.
11. Юнг К.-Г. Психологический аспект фигуры Кору Структура психики и архетипы. Москва : Академический Проект, 2007. С. 114–137.

## REFERENCES

1. Varkhol N. (2017) Narodna demonolohiia ukrainsiv Slovachchyny [Folk demonology of Ukrainians of Slovak Republic]. Svydnyk, 448 p. [in Ukrainian].
2. Golan A. (1993) Mif i simvol [A Myth and a Symbol]. Moskva : Russlit. 375 p. [in Russian].
3. Geishtor A. (2014) Slovianska mifolohiia [Slavonic mythology] Per. z polsk. Kyiv.: TOV «Vydavnytstvo "Klio"». 416 p. [in Ukrainian].
4. Ivanov P. V. (1991) Narodnyie rasskazyi o dole [Folk stories about fate] Ukraintsi: narodni viruvannia, poviria, demonolohiia [upor., prym. ta bibliohr. narisy A. P. Ponomarova, T. V. Kosminoi, O. O. Boriak ; vstup. st. A. P. Ponomarova]. Kyiv: Lybid. P. 342–374. [in Russian].
5. Kerlot H. E. (1994) Slovar simvolov. Mifologiya. Magiya. Psihoanaliz. [Dictionary of symbols. Mythology. Magic. Psychoanalysis] M.: «REFL-book». 608 p. [in Russian].
6. Potebnya A. A. (1989) O dole i srodneyih s neyu suschestvah. Slovo i mif. [About fate and similar creatures] M.: Pravda. P. 472–516. [in Russian].
7. F.P. [Fedir Potushnyak] (1940) Demonyi v narodnom virovaniy. VI. Demonyi sud'byi [Demons in folk beliefs. VI. Demons of fate]. Uzhhorod, Russkoe slovo. 18 dekabria (№ 30). P. 4. [in Russian].
8. F.P. Demonyi v narodnom virovaniy (1940a). VI. Demonyi sud'byi [Demons in folk beliefs. VI. Demons of fate]. Uzhhorod, Russkoe slovo. 22 dekabria (№ 31). P. 4. [in Russian].
9. Tykhovska O. (2011) Ukrainska narodna charivna kazka: psykhoanalychnyi aspekt [Ukrainian fairy tale: psychoanalytical aspect]. Monohrafiia. Uzhhorod: Grazhda. 256 p. [in Ukrainian].
10. Chubinskiy P. P. (1878) Trudyi etnograficheskoy-statisticheskoy ekspeditsii v Zapadno-Russkiy kray. [Works of ethnographical and statistic expedition to the Western-Russian land] T. 2 : [Malorusskye skazky] / izd. pod nablyudeniem P. A. Giltebrandta. Sankt-Peterburg. 688p. [in Russian].
11. Jung K.-G. (2007) Psykholohycheskyi aspekt fyguryi Koryi [Psychological aspect of figure of Kora] Struktura psikhiki i arkhetypi. Moskva: Akademicheskyy Proekt. P. 114–137. [in Russian].

**Майя ТИТАРЕНКО,**

*orcid.org/0000-0002-6034-9330*

старший викладач кафедри германської філології

Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) *m.titarenko@kubg.edu.ua*

## ЛЮДИНА ЯК ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ КОНЦЕПТ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

*У статті проаналізовано мовні одиниці, які вербалізують концепт ЛЮДИНА в сучасній німецькій мові. Цей концепт є одним із базових для будь-якої культури. У нашому дослідженні ми пропонуємо відійти від застарілого розуміння ЛЮДИНИ як центру Всесвіту («Людина-мірило всіх речей»), іншими словами, антропоцентричного підходу, та зосередитись на новому розумінні ЛЮДИНИ, враховуючи динамічні зрушення у світоглядних та аксіологічних орієнтирах сучасного суспільства (неоантропоцентричний підхід). Це і сформувало мету нашого дослідження, а саме: виділити блоки номінант, за допомогою яких відбувається вербалізація базового концепту ЛЮДИНА в сучасній німецькій мові.*

*Це дослідження виконане в руслі лінгвокультурного напрямку, відповідно, концепт розуміється нами як квант вербалізованої інформації, певного суспільства та стає певним посередником у відношенні ЛЮДИНА:КУЛЬТУРА. Зважаючи на те, що словникове значення імені концепту створює ядро цього концепту, ми провели етимологічний аналіз лексеми MENSCH (ядро концепту в сучасній німецькій мові).*

*На другому етапі дослідження, проаналізувавши лексикографічні джерела, ми виділили блоки номінант, за допомогою яких відбувається вербалізація цього концепту. Умовно можна поділити на три групи: ЛЮДИНА – жива істота, ЛЮДИНА – істота соціальна, ЛЮДИНА – частина системи соціальних взаємодій.*

*Результатом стає глибше розуміння сучасного трактування ЛЮДИНИ. А за допомогою фрагментів концептуалізованого досвіду, що міститься у внутрішній формі цих номінацій, які можуть бути декодованими та інтерпретованими представниками певної лінгвоспільноти крізь призму концептів лінгвокультури, ці номінації стають «навігаційними орієнтирами» в етноспецифічних сценаріях. Таким чином, проведена розвідка дозволить у перспективі дослідити особливості кодування лінгвокультурної інформації в номінаціях людини.*

**Ключові слова:** *концепт, лінгвокультурологія, вербалізація, сценарій.*

**Maiia TITARENKO,**

*orcid.org/0000-0002-6034-9330*

Senior Lecturer of the Department of German Philology

of Borys Grinchenko Kyiv University

(Kyiv, Ukraine) *m.titarenko@kubg.edu.ua*

## HUMAN AS A LINGUOCULTURAL CONCEPT IN MODERN GERMAN LANGUAGE

*The article analyzes the language units that verbalize the concept of HUMAN in modern German. This concept is one of the basic for any culture. In our study, we propose to move away from the outdated understanding of MAN as the center of the universe (“Man-measure of all things”), in other words the anthropocentric approach, and focus on a new understanding of HUMAN, given the dynamic shifts in worldviews and axiological orientations of modern society. This formed the purpose of our study, namely to identify blocks of nominees, which are used to verbalize the basic concept of HUMAN in modern German.*

*This study is performed in line with the linguistic and cultural direction, respectively, the concept is understood by us as a quantum of verbal information, a certain society and becomes a kind of mediator in relation to HUMAN: CULTURE. Given that the lexical meaning of the name of the concept creates the core of this concept, we conducted an etymological analysis of the token MENSCH (core of the concept in modern German).*

*In the second stage of the study, analyzing the lexicographic sources, we identified blocks of nominees, which are used to verbalize this concept. Conventionally, it can be divided into three groups: HUMAN – a living being, HUMAN – a social being, HUMAN – part of the system of social interactions.*

*As a result, there is a deeper understanding of modern interpretation of human. And with the help of fragments of conceptualized experience contained in the internal form of these nominations, which can be decoded and interpreted by representatives of a particular linguistic community through the prism of concepts of linguistic culture, these nominations become “navigation landmarks” in ethnospecific scenarios. Thus, the conducted research will allow to investigate in the future the peculiarities of coding of linguistic and cultural information in nominations of a person.*

**Key words:** *concept, linguoculturology, verbalization, script.*

**Постановка проблеми.** Низка питань, пов'язаних з особливостями вербалізації лінгвокультурного концепту, належить до дискусійних питань сучасної лінгвістики, незважаючи на те, що дослідження цього феномена набуло масового характеру (С. Г. Воркачов (2014), О. П. Воробйова (2013), В. К. Щербин (2013)). Власне поняття «концепт» є складним і багатомірним і донині не має достатньої чіткої дефініції, а питання його сутності, структури, типів, властивостей, засобів репрезентації, методик аналізу та опису досі залишається актуальним.

Одним із ключових концептів будь-якої культури є концепт ЛЮДИНА, адже ЛЮДИНА – це багатоаспектне, багаторівневе явище, що постає в різних формах: матеріальній, духовній, інтелектуальній. Концепт ЛЮДИНА репрезентував її як носія якостей, властивих тій чи іншій нації. Вона реалізує себе і як природна, і як соціальна сутність, в якій відображається все буття світу.

Тривалий час пріоритетним був виключно антропоцентричний підхід, суть якого полягала в тому, що ЛЮДИНА ставала вихідною точкою в дослідженнях (тобто ЛЮДИНА трактувалась виключно як «мірило всіх речей»). Нині відбуваються динамічні зрушення у світоглядних та аксіологічних орієнтирах. Це все створює новий тренд на розуміння ЛЮДИНИ не як користувача (паразита системи), а як відкрити систему, яка взаємодіє з іншими системами. Цей підхід здобув назву «неоантропоцентризм» та пояснює ЛЮДИНУ як універсальну багатовимірну модель, що складається з семи рівнів: матеріальний (фізіологічний) (1), емоційно-чуттєвий (2), ментальний (3), соціально-адаптивний (4), соціально-діяльнісний (5), ціннісний (6), світоглядно-креативний (7) (Колесник, 2016: 50–51).

Аналіз досліджень. Будучи мисленневою категорією, яку неможливо спостерігати, концепт дає великий простір для його трактування (Селіванова, 2006: 21). Відповідно, в сучасних лінгвістичних розвідках спостерігаються численні тлумачення цього феномена: «складне ментальне утворення, позначене лінгвокультурною специфікою (С. Г. Воркачов), «вербалізоване поняття, відображене в категоріях культури» (Р. М. Фрумкіна), «інформаційна когнітивна структура свідомості, яка певним чином організована та вбудована в колективну чи індивідуальну концептосфери» (О. Е. Селіванова).

Проте всі наукові розвідки можна умовно поділити на два основні напрями розуміння та дослідження концепту: лінгвокогнітивний та лінгвокультурний (Карасик, 2004: 117). Лінгвокогнітивісти

(А. П. Бабушкін, Н. Н. Болдирьов, В. З. Дем'янков, О. С. Кубрякова, В. А. Маслова, І. А. Стернін) розуміють концепт як ментальне утворення у свідомості особи, тобто компонент загальної концептуальної картини світу («одиниця ментальних та психічних ресурсів свідомості, які віддзеркалюють знання та досвід людини» О. С. Кубрякова). За лінгвокультурологічним підходом (Н. Д. Арутюнова, С. Г. Воркачов, В. В. Воробйов, В. І. Карасик, В. В. Красних, Т. В. Радзієнська), досліджують концепт як елемент культури певного народу, з урахуванням етноспецифічного характеру. «Концепт-згусток культури в свідомості людини – це те, у вигляді чого культура входить в ментальний світ людини. А з іншого боку, концепт – це те, за допомогою чого людина сама входить в культуру» (Степанов, 2004: 42).

**Мета статті.** Метою нашої статті є спроба виділити блоки номінант, за допомогою яких відбувається вербалізація базового концепту ЛЮДИНА в сучасній німецькій мові, а також дослідити, як фрагменти концептуалізованого досвіду, які містяться у внутрішній формі цих номінацій, впливають на перебіги соціальних сценаріїв.

**Виклад основного матеріалу.** Наше дослідження виконане в руслі лінгвокультурного напрямку, відповідно, концепт розуміємо як квант вербалізованої інформації, певного суспільства та стає певним посередником у відношенні ЛЮДИНА:КУЛЬТУРА. Концепт не лише мислиться людиною, людина його також і переживає. Таким чином, лінгвокультурний концепт можна визначити як «згусток» усіх уявлень, асоціацій, знань, оцінок, емоцій та переживань людини щодо будь-якого явища, які існують у його свідомості або ментальному світі та зумовлені культурними знаннями (Ефремов, 2009: 101). У концепті знаходить свої відображення як колективний досвід народу (об'єктивна, етнічна ментальність, загально значимі ознаки), так і індивідуальний досвід кожного окремого представника (суб'єктивна ментальність, індивідуально значимі ознаки).

Крім того, концепт не вичерпується словниковим значенням ядерного вербалізатора, але словникове значення «імені» концепту створює ядро цього концепту (Ефремов, 2009: 100). Завдяки «знаковому тілу» концепт входить у лексичну систему мови, а його місце визначається його «значимою складовою частиною» (Воркачов, 2003: 264).

Ядром концепту ЛЮДИНА в німецькій мові виступає лексема Mensch. Етимологічний аналіз слова Mensch показав його походження від *ahd. mennisco* м. 'Mensch' (8. ст.), *mhd. mensche, mensch* (ч.р.), значення 'Mensch, Mädchen,

Buhlerin, Magd, Knecht, das menschliche Geschlecht', mnd. *minsche*, mnl. *mensce*, nl. *Mens* і є субстантивацією від прикметників ahd. *mennisc* (приблизно 800 років), mhd. *mennisch* 'menschlich, mannhaft', asächs. *mennisk*, aengl. *mennisc*, anord. *mennskr*, got. *mannisks* anord. *mennskr*, got. *mannisks*, які утворились від Mann в Mhd. До XVII ст. існували обидві форми середнього та чоловічого роду, хоча з XV ст. das Mensch використовується здебільшого для позначення жіночої особи, а з XVIII ст. увійшло в мову як грубе, зневажливе ставлення до осіб жіночої статі: *das Mensch treibt sich nachts herum, läuft den Männern nach. Willst du vielleicht das Mensch heiraten?* (DWDS).

У нашому дослідженні ми виділили блоки номінант, за допомогою яких відбувається вербалізація цього концепту. Умовно можна поділити на три групи: ЛЮДИНА – жива істота, ЛЮДИНА – істота соціальна, ЛЮДИНА – частина системи соціальних взаємодій.

Розглянемо більш детально кожну з вищезазначених груп.

1. Людина – жива істота. У цій групі виділяємо такі підгрупи:

– номінанти на позначення віку: *die/der Alte, alte Hexe, alte Vettel, altes Weib, Matrone, alte Frau, (abgetakelte) Fregatte, (alte) Schabracke, (alte) Schachtel, (alte) Scharteke, (alte) Schrulle, (altes) Schrapnell, Reff, Schreckschraube, Spinatwachtel, alter Besen;*

– номінанти на позначення зовнішності: *Dame mit der platinblonden, auftoupierten Föhnfrisur, die Mollige, die langbeinige Blondine; Brünette, Langhaarige, Kurzhaarige, Langmähige Blauäugige, Dunkeläugige, Durchtrainierte, Hochgewachsene, Bildhübsche;*

– номінанти на позначення національності: *Deutsche, Franzose, Russe, Pole.*

Окремо можна виділити ЛЮ на позначення регіону/міста походження: *Ostfrieser, Berliner, Münchner* тощо. Ще кілька десятків років тому значущими були такі ЛЮ, як *Ostdeutsche (Ossi), Westdeutsche (Wessi), Wossi, Ostfrau, Westmann*, але після об'єднання Німеччини ці ЛЮ втрачають свою актуальність (так, під час діалогу з громадянами канцлер А. Меркель дає таку відповідь на питання щодо самоідентифікації: „*Wie sie es fühlen*“ (Frau Merkel, fühlen Sie sich als Ossi?);

– номінанти на позначення розумових здібностей особи. Серед них виділяємо дві великі опозиційні групи: 1) група ЛЮ, які демонструють невеликий інтелектуальний потенціал особи (здебільшого відбувається вербалізація семи «Dummheit» (дурість): *Dummkopf, Dämlack, Halbgescheiter, Minderbemittelter,*

*Töpfel, Dummerjan, Gonzo, eine Null, Armleuchter, Bekloppter, Blitzbirne, Blödel, Blödian, Blödmann, Denkwerg, Luftikus, Spinnerin, blöde Schnecke, diese blöde Kuh, Sonderling, wunderlich Kauz, Verrückter, Wahnsinnsknabe, Krauskopf, Wirrkopf, Holzkopf, Idiot, Esel, Flachpfeife, Flachwichser, Flitzpiepe, Halbdackel, Honk, Knallkopf, Kretin, Lapp, Napfsülze, Narr, Niete, Nullchecker.*

Друга опозиційна група включає в себе ЛЮ, в основі яких лежить сема „*Verstand*“ розум: *Genie, Einstein, Intelligenzbestie, Intelligenzbolzen, Intelligenzler, brillanter Kopf, Nerd, Geek, Computerfreak;*

– номінанти на позначення хворобливих станів людини: *Junkie, Kranke (ma noxidni), Alkohol-, Drogen-, Spielsüchtiger, Drogenabhängiger, Drogenkonsument, Drogi, Drogennutzer, Fixer, User, Alkoholiker, Trinker;*

– номінанти на позначення сексуальної ідентичності людини: *Hetero, Heterosexualler, Homo, Homosexualler, Schwule, Lesbe, Lesbierin, Transsexuelle, Bisexueller, Tunte, drittes Geschlecht.*

2. Людина – істота соціальна. У цій групі виділяємо такі підгрупи:

– номінанти на позначення професійної діяльності Людини. Серед них виділяємо:

ЛЮ на позначення власне професій (в основі лежить сема *Berufstätigkeit*) відповідно до переліку до професій федеративної служби зайнятості Німеччини (*Bundesagentur für die Arbeit*) нараховує приблизно 4000 одиниць власне професій та 24 000 одиниць на позначення власне найменувань спеціальності (*Klassifikation der Berufe*).

Друга опозиційна група включає в себе ЛЮ, в основі яких лежить сема *Arbeitslosigkeit*: *Erwerbslose, Arbeitslose, Langzeitarbeitslose, Sozialhilfeempfänger, Beschäftigunglose, Stellenlose, Erwerbssuchende, Harty-IV-Empfänger, Pensionbezieher, Pensionär, Rentebezieher, Rentenempfänger, Rentier, Rentner, Ruheständler, Pensionist;*

– номінанти на позначення норм поведінки, які засуджує суспільство:

– настирливість та нахабство: *Aggressor, Angreifer, Attackierender, Eindringling, Frechling, Bengel, Flegel, Lausbub, Lausbube, Lausebengel, Schelm, Schlingel, Strolch, Fratz, Lorbass, Range, Bazi, Dreikäsehoch, Frechdachs, Frechmops, Früchtchen, Knilch, Lauser, Racker, Rotzbengel, Rotzbobi, Rotzjunge, Rotznase;*

– нестриманість – *Wildling, Springsfeld, Tollkopf, Wildfang, Wirbelwind;*

– марнославство: *Ehrgeizler, Ehrgeizling, Karrieremacher, Karrierist, Streber, Klassenbester, Klassenprimus, Musterknabe;*

– підлабузництво: *Kriecher, Schmeichler, Wurm, Arschkriecher, Liebediener, Schleimer, Schleime, Schleimscheßer, Schranze, Speichellecker, Steigbügelhalter, Stiefellecker;*

– обман: *Betrüger, Hochstapler, Windei, Rosstäuscher, Scharlatan, schwarzes Schaf, Abzocker, Bauernfänger, Nepper, Falschspieler, Schwindler, Flunkerer, Lügenblod, Lügenmaul, Lügner;*

– хіть: *Lustknabe, Flittchen, Sünderin, Bitch, Dorfmatraze, Hase, Schickse, Schlampe, Wanderpokal, leichtes Mädchen, liederliches Weibstück, Hure, Nutte;*

– підступність: *Verräter, Anschwärzer, Denunziat, Verleumder, Zuträger, Petze;*

– жадібність: *Filz, Knicker, Geizhals, Geizkragen, Knauser, Knauserer, Pfenningfuchser;*

– номінанти на позначення особи, відповідно до видів діяльності, яка не є професійними (інтересів/хоббі): *Hobbygärtner, Hobbykoch, Autonarr, Jogger, Mointainbike-Fahrer;*

– номінанти на позначення статків: *Reiche, Superreiche, Vielhaber, Nichtsmüssern, Arme.*

3. Людина – частина системи соціальних взаємодій. У цій групі виділяємо такі підгрупи:

– номінанти на позначення родинних зв'язків, а саме:

– матримоніальні стосунки: *Ehemann, Ehefrau, Noch-Ehemann, Ehegatte, Ehegepons, Ehepartner, Gatte, Gemahl, Lebensgefährte, bessere Hälfte, Angetraute, Frau, Gattin, Ehefrau, Gebieterin, Schwieger+mutter, -vater, -sohn, -tochter, -bruder, -schwester;*

– кровні стосунки: *Mutter, Gebärin, Mama, Mutti, Vater, Kindsvater, Erzeuger, Daddy, Papa, Papi, Tochter, Sohn, Großmutter, Großvater;*

– номінанти на позначення міжособистісних зв'язків: *Ausgestoßener, Koryphäe, Freund, Kamerad, Kumpan, Buddy, Kollege, Kumpel, Spezi, Mitarbeiter;*

– номінанти на позначення армійських відносин: *Soldat, Wachmeister, Leutnant, General.*

– номінанти на позначення релігійних відносин: *Diakon, Vikar, Kaplan, Pfarrer, Monsignore, Dekan (Dechnat), Weinbischof, Bischof (форма звернення Exzellenz), Erzbischof, Kardinal (форма звернення Eminenz), Papst (форма звернення Eminenz).*

– титули та ЛЮ, які відображають приналежність до знаті, незважаючи на те, що «де-юре знаті не існує вже понад 100 років. Старі імена все що забезпечують привілеї під час співбесід, посад на дипломатичній службі або консалтингових фірм» (So wurde der Adel in Deutschland abgeschafft). Серед них зустрічаємо *Freiherr, Graf, Fürst, Herzog, Großherzog, Erzherzog, Prinz.* Крім того, інформація про знатне походження

кодується у прізвищах за допомогою частки von (*von Bodenstein, Richard von Kraft-Ebing, Fridrich Eduard Max Eckert-Greifendorff*).

Окрім основної номінативної функції, вербалізуючись, цей концепт відображає певні дескриптивні ознаки ЛЮДИНИ, серед яких ми в рамках нашого дослідження окремо виділяємо соціальний статус людини. Вербалізація соціального статусу ЛЮДИНИ стає певним вербальним «навігаційним орієнтиром», який відображає ймовірні траєкторії перебігу соціальних сценаріїв. Функція «навігаційного орієнтиру» пояснюється тим, що у внутрішній формі цих номінацій зберігаються фрагменти концептуалізованого досвіду, отриманого в етноспецифічних сценаріях та інтерпретованого мовними особистостями – представниками певної (німецької) лінгвоспільноти крізь призму відповідних базових концептів лінгвокультури.

Розглянемо та проаналізуємо такі приклади. Візьмемо сценарій «робота в поліції», який припускає, що працівники цієї організації не шануються, за ними закріплене зневажливі номінанти, такі як *Bullen: Ihr Bullen seid alle gleich* (Neuhaus: 123), *der Cop: Der Mann versteht unter einem stillen Alarm garantiert etwas anderes als die Cops* (DWDS), *der Polyp: Ich wurde untersucht und dann hat man zwei Polypen gefunden* (DWDS). Відповідно, поліцейським приписуються певні негативні якості, риси, обмеженість у фінансових питаннях тощо. Невідповідність цих уявлень реальності може змінити перебіг сценарію. Так, припускаючи, що певні види діяльності є нетиповими для стереотипного поліцейського (в нашому прикладі йдеться про верхову їзду) один зі співрозмовників припускає, що звичайний поліцейській не має доступу до цього виду хобі, через це робить висновок, що Боденштейн працював у кінній поліції: «*Etwas*», *gab Bodenstein zu, «früher bin ich selbst einmal geritten. Aber jetzt fehlt mir leider die Zeit». «Berittene Polizei, was?»* (Neuhaus: 55).

Стереотипні уявлення можуть бути хибними. Так, в уяві пересічного мешканця Німеччини є стереотипна ситуація *Jagd auf den Fuchs*, яка віддзеркалює наївне уявлення про проведення часу аристократів. Припущення про такий перебіг подій актуалізується у свідомості одного зі співрозмовників після отримання інформації про шляхетне походження другого співрозмовника: «*Gräfin Soundso lädt Herzog Soweiso zur Jagd auf den Fuchs ein*» «*Also wirklich, Frau Kirchhoff*», *Bodenstein schüttelte den Kopf, aber seine Stimme hatte einen leicht erheiterten Tonfall, «so ein Unsinn! Was sind denn das für altertümliche Klischees?»* (Neuhaus: 24).

**Висновки.** Проведений аналіз мовного матеріалу дав змогу виділити блоки номінант, за допомогою яких вербалізується один із базових концептів, а саме концепт ЛЮДИНА. Основною причиною проведення цього дослідження є те, що у внутрішній формі цих номінацій містяться

фрагменти концептуалізованого досвіду, який впливає на перебіг соціальних сценаріїв. Проведена розвідка дасть змогу в перспективі дослідити особливості кодування лінгвокультурної інформації в номінаціях (зокрема соціального статусу) людини.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воркачев С. Г., Воркачева Е. А. Концепт счастья в английском языке: значимостная составляющая. *Массовая культура на рубеже XX–XI веков: Человек и его дискурс*. Москва, 2003. С. 263–275.
2. Воркачев С. Г. Лингвокультурная концептология и ее терминсистема (продолжение дискуссии). *Политическая лингвистика*. 2014. Вып. № 3(49). С. 12–20. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnayakontseptologiya--ee-terminosistema-prodolzhenie-diskussii>
3. Воробьева О. П. Лингвистика сегодня: реинтерпретация эпистемы. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія*. 2013. Т. 16, № 2. С. 41–47.
4. Ефремов В. А. Теория концепта и концептуальное пространство. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2009. № 104. С. 96–106
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва, 2004. 477 с.
6. Колесник О. С. Мова та міф у вимірі міждисциплінарних студій. Чернівці, 2016. 240 с.
7. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж, 2006. 226 с.
8. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Київ, 2006. 716 с.
9. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. Москва: Академический проект, 2004. С. 42–67.
10. Фрумкина Р. М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? *Язык и наука конца 20 века*. Москва, 1995.
11. Щербин В. К. Этапы развития лингвоконцептологии в восточнославянском контексте. *Лингвоконцептология: перспективные направления* / [ред. А. Э. Левицкий и др.]. Луганск: Изд-во ЛНУ им. Т. Шевченко, 2013. С. 38–87
12. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: <https://www.dwds.de/>.
13. „Frau Merkel, fühlen Sie sich als Ossi?“ URL: <https://www.haz.de/Nachrichten/Politik/Deutschland-Welt/Frau-Merkel-fuehlen-Sie-sich-als-Ossi>.
14. Klassifikation der Berufe. URL: [https://www.arbeitsagentur.de/datei/Klassifikation-der-Berufe\\_ba017989.pdf](https://www.arbeitsagentur.de/datei/Klassifikation-der-Berufe_ba017989.pdf)]
15. Nele Neuhaus. Eine unbeliebte Frau. Berlin, 2009. 382 S.
16. So wurde der Adel in Deutschland abgeschafft. URL: <https://www.welt.de/geschichte/article198422587/Adel-in-Deutschland-Es-ist-Zeit-sich-von-Adelstiteln-zu-verabschieden.html>.

#### REFERENCES

1. Vorkachev S. G., Vorkacheva E. A. Konzept schastya v anglijskom yazyke: znachimostnaya sostavlyayushaya [The concept of happiness in the English language: a significant component]. *Mass culture at the turn of the XX–XI centuries: Human and his discourse*. Moscow, 2003. Pp. 263–275 [in Russian]
2. Vorkachev S. G. Lingvokulturnaya konceptologiya i ee terminosistema (prodolzhenie diskussii) [Linguocultural conceptology and its terminology (continued discussion)]. *Political linguistics*. 2014. Pp. 12–20 [in Russian] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnayakontseptologiya--ee-terminosistema-prodolzhenie-diskussii>
3. Vorobyova O. P. Lingvistika segodnya: reinterpretaciya epistemy [Linguistics today: reinterpretation of the episteme]. *Bulletin of Kyiv National Linguistic University. Philology series*. 2013. Pp. 41–47 [in Russian].
4. Efremov V. A. Teoriya koncepta i konceptualnoe prostranstvo [Theory of the concept and conceptual space]. *Bulletin of the Russian State Pedagogical Herzen University*. 2009. Pp. 96–106 [in Russian].
5. Karasik V. I. Yazykovoj krug: lichnost, koncepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]. Moscow. 2004. 477 p. [in Russian].
6. Kolesnik O. S. Mova ta mifu vimiri mizhdisciplinarnih studij. [Language and myth in the dimension of interdisciplinary studies]. Chernigiv. 2016. 240 p. [in Ukrainian].
7. Popova Z. D., Sternin I. A. Semantiko-kognitivnyj analiz yazyka. [Semantic-cognitive analysis of language]. Voronezh, 2006. 226 p. [in Russian].
8. Selivanova O. Suchasna lingvistika: terminologichna enciklopediya [Modern linguistics: terminological encyclopedia]. Kyiv. 2006. 716 p. [in Ukrainian].
9. Stepanov Yu. S. Konstanty: Slovar russkoj kultury. [Constants: Dictionary of Russian culture]. Moscow: Akademicheskij proekt. 2004. Pp. 42–67[in Russian].
10. Frumkina R. M. Est li u sovremennoj lingvistiki svoya epistemologiya? [Does modern linguistics have its own epistemology?]. *Language and science of the late 20th century*. Moscow. 1995 [in Russian].
11. Sherbin V. K. Etapy razvitiya lingvokonceptologii v vostochnoslavjanskom kontekste [Stages of the development of linguoconceptology in the East Slavic context]. *Linguoconceptology: promising directions* / [ed. A. E. Levitsky et al.]. Lugansk: Publishing house of LNU them. T. Shevchenko, 2013. Pp. 38–87 [in Russian].

УДК 81-112'37

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209648>**Анастасія ФЕДОРОВА,**

orcid.org/0000-0001-6927-1739

старший викладач кафедри англійської філології та перекладу

Інституту філології

Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) [anastasiaprospertylovehealth@gmail.com](mailto:anastasiaprospertylovehealth@gmail.com)

## ІСТОРИКО-СЕМАСІОЛОГІЧНЕ ВИСВІТЛЕННЯ ПОНЯТТЯ «ГРІХ» У ГЕРМАНСЬКИХ І СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВАХ

Статтю орієнтовано на вивчення термінів на позначення гріха не тільки як факту мовної історії. Головним завданням нашої розвідки є виявлення сукупності номінацій лексем на позначення поняття «гріх» у германських і слов'янських мовах. Завдяки історико-семасіологічному аналізу поняття «гріх» у германських і слов'янських мовах виявлено такі еволюційні моделі семантики, як 'бути' → 'те, що є (правдивим)' → 'гріх', 'проступок, правопорушення'; 'приносити жертву', 'жертвувати' → 'платити' → 'бути винним'; 'плата за провину' → 'вина, провина', 'гріх' (у германських мовах); 'переслідувати, наступати' → 'винити'; 'переслідування' → 'вина, провина'; 'щось криве' → 'несправедливість' → 'вина, провина'; 'кривий, викривлений' → 'несправедливий' → 'винний, винуватий'; 'викривляти, гнути' → 'звинувачувати'; '?' → 'гріх', 'проступок' (у слов'янських мовах). Для більш повного аналізу досліджуваного феномена залучено праці, які пов'язані з історією, культурою, міфопоетикою індоєвропейських народів. Наразі в деяких мовознавчих студіях говорять про десакралізацію поняття «гріх», яке слід розглядати не тільки в розрізі релігійних уявлень, вірувань різних народів, але й як сутнісний компонент аналізу морального буття людини. Дослідження є доповненням до попередніх розвідок, які було присвячено історико-семасіологічному висвітленню поняття «вина, провина» в германських, слов'янських та іранських мовах. У багатьох випадках прослідковується співвідношення ритуального і правового чинників у процесі термінологізації семантики, адже такі поняття, як «вина, провина», беззаперечно, належать не тільки до сакральної, але й до юридичної термінології. Еволюційні моделі семантики вибудовані за перспективним принципом. Під час дослідження виокремлено тип семантичної деривації, тобто тип зміни значення релігійно-правової термінології в лексико-семантичній системі індоєвропейських мов.

**Ключові слова:** гріх, провина, релігійно-правовий термін, еволюційна модель семантики, етимон, семасіологія, германські мови, слов'янські мови.

**Anastasiia FEDOROVA,**

orcid.org/0000-0001-6927-1739

Senior Lecturer at the Department of the English Philology and Translation

of Institute of Philology

of Borys Hrinchenko Kyiv University

(Kyiv, Ukraine) [anastasiaprospertylovehealth@gmail.com](mailto:anastasiaprospertylovehealth@gmail.com)

## HISTORICAL AND SEMASIOLOGICAL COVERAGE OF THE CONCEPT "SIN" IN THE GERMANIC AND SLOVENIAN LANGUAGES

The proposed article focuses on the study of terms for the designation of sin not only as a fact of linguistic history. The main task of our proceedings is to identify a set of nominations of lexemes of the notion of "sin" in the German and Slavonic languages. Through historical and semiological analysis of the concept of "sin" in the Germanic and Slavonic languages such evolutionary models of semantics as 'be' → 'what is (true)' → 'sin', 'transgression' have been identified; 'to make a sacrifice' → 'to pay' → 'to be guilty'; 'payment for guilt' → 'guilt', 'sin' (in the Germanic languages); 'to persecute, attack' → 'to blame'; 'prosecution' → 'guilt'; 'something curved' → 'injustice' → 'guilt'; 'curved, distorted' → 'unjust' → 'guilty'; 'to bend' → 'to blame'; '?' → 'sin', 'transgression' (in the Slavonic languages). For a more complete analysis of the phenomenon under consideration, works related to the history, culture, mythopoeics of Indo-European peoples are involved. Currently, some linguistic studios speak of the desacralization of the concept of "sin", which should be considered not only in the context of religious beliefs, beliefs of different peoples, but also as an essential component of the analysis of a human moral being. The proposed study is a complement to previous findings that have focused on the historical and semiological account of the concept of "guilt" in the Germanic, Slavonic and Iranian languages. In many cases, the correlation between ritual and legal factors in the terminology of semantics is traced, since the concept such as "guilt" undoubtedly refers not only to sacral, but also to legal terminology. Evolutionary models of semantics are built on a perspective principle. In the course of the research the types of semantic derivation, that is, the type of change in the meaning of religious and legal terminology in the lexico-semantic system of Indo-European languages, were distinguished.

**Key words:** sin, guilt, religious term, evolutionary model of semantics, etymon, semasiology, Germanic languages, Slavonic languages.



**Постановка проблеми.** У традиційній картині світу гріх є релігійним поняттям, яке висвітлюється в численних релігійно-філософських, історико-філософських, етико-філософських дослідженнях (Глушак, Плотнікова, 2006; Добжинські, 2018 та ін.) поряд із лінгвістичними, в яких це поняття піддається глибокому аналізу в аспекті концептології та когнітивної лінгвістики (див., напр., праці: Семухіна, 2008; Ваховська, 2011; Приходько, 2013; Вдовиченко, 2015). Проте наразі в деяких мовознавчих студіях говорять про десакралізацію поняття «гріх», яке слід розглядати не тільки в розрізі релігійних уявлень, вірувань різних народів, але й як сутнісний компонент аналізу морального буття людини (наприклад, гріх = важкий тягар, гріх = живий чужорідний організм (хвороба), гріх = хазяїн (загарбник), гріх = бруд) (Брилева, 2001).

Згідно з народними уявленнями всі дії, вчинки людини деякою мірою отримують відклик у природі, космосі, а дія, яка порушує цю «норму», порушує й рівновагу світобуття. В'яч. Вс. Іванов та В. М. Топоров наголошують на першому порушенні установленого порядку, що означає велику провину всього людства: «Не виключено, що у праслов'ян (як і в інших індоєвропейських племен) «передправовий» комплекс виник довкола основного міфу, який якраз і описує перше порушення його традицією установленого порядку, покарання того, хто переступив порядок і порушив традицію, і відновлення нестачі» (Іванов, Топоров, 1978: 223). Вважається, що «міфологічна мораль базується на прямому зв'язку поведінки людини зі станом космосу та космічних наслідків людських «злочинів» (Толстая, 2000: 35). У народних, міфологічних традиціях найчастіше описується здійснення гріха, провини людини проти природи, що знаходить своє відображення у народних сказаннях, приказках, прислів'ях, віруваннях, що надалі посідають своє місце в літературній творчості письменників різних народів. Саме зв'язок людини та природи регламентував життя людей у дохристиянську добу, тому найчастіше в легендах, сказаннях, повістях висвітлювалася провина людини перед природою, перед всесвітом. Тобто у свідомості язичника гріх означав негідний вчинок, завдану шкоду, провину людини.

**Метою статті** є історико-семасіологічне висвітлення поняття «гріх» у германських і слов'янських мовах.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «гріх» і «вина, провина» (як огріх, проступок) неодноразово межують одне з одним і знаходять своє висвітлення в одних і тих самих працях із релігі-

єзнавства, філософії, лінгвістики. Поняття «провина» вже висвітлювалося нами в попередніх студіях (Федорова, 2015, 2016). Наразі звернемо нашу увагу на історико-семасіологічний аналіз поняття «гріх» у германських і слов'янських мовах.

**ЕМС<sup>1</sup> 'бути' → 'те, що є (правдивим)' → 'гріх', 'проступок, правопорушення'**

У германських мовах англ. лексема *sin* 'гріх', 'вада, недолік', 'провина' раніше більшою мірою мала десакралізоване значення 'провина', 'проступок'. Пор. також *sinful* 'грішний, гріховний', 'злочинний', 'огидний', *sinless* 'безгрішний', *to commit a sin* 'вчинити злочин, гріх', *to expiate a sin* 'спокутувати гріх'. Наразі англ. лексема *sin* вживається переважно для позначення релігійного проступку. Відповідно, прослідковуємо розвиток цього значення від д.-англ. *synn*, *syn* 'неправильне діяння', 'тілесне пошкодження, шкода', 'несправедливість', 'ворожість, неприязнь', 'гріх', 'заподіяння шкоди, збитку', 'правопорушення', 'вчинення правопорушення', 'протиправна поведінка', 'проступок, делікт', 'несправедливість, несправедливий вчинок', 'утиск прав', 'ворожість', с.-англ. *sinne* 'т. с.' ~ д.-сканд. *sundia* 'т. с.', с.-дат. *sonde* 'т. с.', д.-в.-н. *sand* 'істинний', 'такий, провина якого безперечно встановлена', д.-в.-н. *sunt(e)a*, н. *Sünde* 'гріх', 'проступок', шв. *huvudsynder* 'головні гріхи', 'тяжкі гріхи', ст.-шв. *houodsyndir*, гот. *sunja* 'правда, істина', англ. *sooth* 'істина' > п.-герм. *\*sundjō* 'гріх' (Klein, 1966: 1447; Из ранней истории шведского народа: 185). Говорять про те, що д.-англ. лексема *synn* є раннім запозиченням з лат. *sōns* 'винний', 'кримінальний', що є, можливо, похідним від дієприкметника теперішнього часу від *sum*, *esse* та перебуває в градаційних відношеннях із *-sēns*, *-sentis* (як *praesēns* < *praeesse* 'здійснювати контроль', 'головувати, царювати'). Тож оригінальним, першим значенням буде 'той, що є', де звідси виникає значення 'те, що дійсно правильне', а відтак формуючи значення 'той, чия провина була беззаперечно встановлена' (Klein, 1966: 1447). Когнатами тут виступають, наприклад, хет. *ašant-* 'суще, вірне', д.-інд. *sant-*, лат. *sōns* 'винний'. П.-герм. корінь є дієприкметником із суф. *-nt-* від і.-е. дієслова *\*es-* 'бути', 'буття', а відтак 'правда, правдиве' (> *\*sont-/ \*snt-*). В. В. Левицький пояснює, що значення 'гріх, вина' могло розвиватися в протиставленні до 'суще, мирське' (> 'гріховне') – 'духовне' (> 'праведне') (Левицький 2010, I: 441).

У праці «Культурні моделі сорому та провини»

<sup>1</sup> ЕМС – еволюційна модель семантики (див. Федорова, 2019: 75–83).

вчені зазначають, що сором частіше має зовнішню орієнтацію, тоді як провина – внутрішню. Вчені говорять про домінуючі моделі сорому та провини, які люди переживають тоді, коли вони зробили щось погане чи неправильно (Wong, Tsai: 210–211). Можемо вважати, що такі домінуючі моделі сорому та провини з часом переростають у моделі гріховної поведінки людини, тому не дивно, що такі семи, як ‘вина’, ‘провина’, ‘гріх’ входять до структури лексичного значення одного й того ж слова.

**ЕМС ‘приносити жертву’, ‘жертвувати’ → ‘платити’ → ‘бути винним’; ‘плата за провину’ → ‘вина, провина’, ‘гріх’**

До цієї ЕМС належить англ. *guilt* ‘вина, провина’, ‘почуття провини’, ‘провинність, винуватість’, ‘гріх’, юр. ‘караність’. д.-англ. *gylt* (*gilt, gelt, gielt*) ‘вина, провина’, ‘провинність’, ‘злочин’, ‘гріх’, ‘порушення, провина, правопорушення’, ‘образа’ ‘помилка, промах’, ‘неправомірність’, ‘борг, заборгованість’, ‘штраф, пеня’, ‘втрата (прав, майна, посади), позбавлення (прав, майна, посади), конфіскація’, від якого походить суч. англ. *guilt*, пор. ще похідні *gyltan* ‘скоїти злочин (провину) або гріх’, ‘бути винним у чомусь’, *gyltend* ‘дебітор, боржник’, ‘злочинець, правопорушник’, *gyltig* ‘винний, винуватий, зобов’язаний, зв’язаний зобов’язанням, змушений; неодмінний’, *gylting* ‘що грішить; гріх, провина, помилка’, *gyltlic* ‘грішний, гріховний, нечестивий, злочинний, огидний’ (Bosworth: 494; Mätzner, II, Abteilung II: 330–331).

Сюди ж віднесемо д.-англ. лексему *scyld*, що має такі значення у словнику Т. Босворта: ‘guilt, sin, crime, fault’, ‘debt, due’, *scyldan* ‘to charge, accuse’, *scyld-full* ‘guilty, criminal, sinful, wicked’, *scyld-hæta* ‘one who demands a due or debt, a bailiff’, *scyld-hete* ‘enemy, foe’, *scyldig* ‘guilty, criminal, sinful’ (Bosworth: 846–847);

суч. норв. *skyld* ‘борг’, рідк. ‘податок’, ‘гріх’, ‘проступок, провина’ та ціла низка похідних *skyldbepisst* ‘що визнає свою провину’, *skyldbrev* ‘борговезобов’язання, розписка’, *skyldde* ‘бутивинним комусь’, ‘мати зобов’язання’, *skyldfri* ‘невинуватий’, ‘що не має боргів’, *skyldfølesle* ‘почуття провини’, *skyldid* ‘винний комусь, зобов’язаний’, ‘винуватий’ та інші (Аракін 2000, II: 202–203).

**ЕМС ‘?’ → ‘гріх’, ‘проступок’**

У слов’янських мовах використовується лексема *гріх* на позначення досліджуваного поняття. Під час звернення до етимологічних словників маємо псл. *grěxъ*, ст.-сл. *grъxъ* ‘гріх’, ‘проступок’, болг. *грѣх* ‘гріх’, макед. *грев* ‘гріх’, чес. *hřích* ‘гріх’, пол. *grzech* ‘гріх’, ‘проступок’, д.-рус., рос.-цсл. *грѣхъ* ‘помилка’, ‘гріх’, ‘покарання’, рос. *грѣх*

‘проступок’, ‘порок’, ‘недолік’, діал. ‘сварка’, ‘розбрат’, ‘спір’, ‘про когось, про щось, що завдає неприємності’, ‘біда, неприємність’, ‘гріх’, укр. *гріх* ‘гріх’, ‘провина’ (ЕССМ, 7: 114–116). Сюди ж належить болг. *грѣхотѣ* ‘гріх’, а також діал. *греотѣ, гривутѣ* ‘гріх’, макед. *гревота* ‘гріх’,

М. Фасмер стверджує, що етимологічно псл. *grěxъ* є похідним від дієсл. \**grě(jati)*, де значення ‘«горіння», муки (совісті)’, яке начебто можна реконструювати гіпотетично, ніде достеменно не зафіксовано (ЕССМ, 7: 114 – 116). О. Н. Трубаčov указує, що «гіпотеза про розвиток значення «гріх» із початкового «пече совість» є підстановкою християнського значення на місце первісного, що неможливо для слова праслов’янського походження, ще дохристиянського» (ЕССМ, 7: 114–116). Академік П. П. Толочко вважає, що слово «гріх» є церковнослов’янським і новоутворенням просвітителів Кирила та Мефодія (Глушак, Плотнікова, 2006).

Пор. ще таку пізню формулу з лексемою *грѣхъ*, що виникла в період ареальних контактів окремих індоєвропейських мов<sup>2</sup>: загладити *грѣхъ* (прегрѣшення) / заглаждати *грѣхи* ‘виправити, спокутувати, пом’якшити вину»; нь плакавъся тако горьцѣ, заглади *грѣхы* своя (XII–XIII ст.) (СРМ XI–XVII, Вип. 5: 165).

Наразі наведемо всі ЕМС, що вдалося виокремити під час історико-семасіологічного аналізу понять «вина, провина», «гріх».

**ЕМС у германських мовах на позначення провини, гріха<sup>3</sup>:**

1) ‘приносити жертву’, ‘жертвувати’ → ‘платити’ → ‘бути винним’; ‘плата за провину’ → ‘вина, провина’, ‘гріх’;

2) ‘плата за провину’ → ‘вина, провина’, ‘гріх’

3) ‘бути’ → ‘те, що є (правдивим)’ → ‘гріх’, ‘проступок, правопорушення’

**ЕМС у слов’янських мовах на позначення провини, гріха:**

1) ‘переслідувати, наступати’ → ‘винити’; ‘переслідування’ → ‘вина, провина’;

2) ‘щось криве’ → ‘несправедливість’ → ‘вина, провина’; ‘кривий, викривлений’ → ‘несправедливий’ → ‘винний, винуватий’; ‘викривляти, гнути’ → ‘звинувачувати’;

3) ‘?’ → ‘гріх’, ‘проступок’.

Еволюційні моделі семантики вибудовані за перспективним принципом (від найдавніших засвідчених станів семантики до найпізніших). На

<sup>2</sup> Детальніше можна ознайомитися з формулами, що виникли в період ареальних контактів окремих індоєвропейських мов у: Федорова, 2019.

<sup>3</sup> Див. (Федорова 2015, 2016).

**Зміна значення релігійно-правової термінології  
в лексико-семантичній системі індоєвропейських мов**

Розширення значення	Звуження значення	Пониження значення	Підвищення значення
1) 'приносити жертву', 'жертвувати' → 'платити' → 'бути винним'; 'плата за провину' → 'вина, провина', 'гріх'; 2) 'плата за провину' → 'вина, провина', 'гріх'; 3) 'щось криве' → 'несправедливість' → 'вина, провина'; 'кривий, викривлений' → 'несправедливий' → 'винний, винуватий'; 'викривляти, гнути' → 'звинувачувати'	1) 'переслідувати, наступати' → 'винити'; 'переслідування' → 'вина, провина'	1) 'бути' → 'те, що є (правдивим)' → 'гріх', 'проступок, правопорушення'	

основі цих даних можна виокремити тип семантичної деривації, тобто тип зміни значення в лексико-семантичній системі індоєвропейських мов.

**Висновки.** Під час дослідження було виявлено, що кількісно семантична деривація індоєвропейської релігійно-правової термінології на позначення «гріха», «провини» найбільше зазнала розширення значення (3), одну ЕМС ('?' → 'гріх', 'проступок') не можна віднести ні до одного типу

зміни значення на цьому етапі, адже поки що є незрозумілим етимон, від якого походить поняття «гріх», «проступок».

Подальші наукові пошуки вбачаємо у виокремленні інших ЕМС на позначення релігійно-правової лексики в індоєвропейських мовах, у більш детальному аналізі зміни значення релігійно-правової лексики в лексико-семантичній системі індоєвропейських мов.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Аракин В. Д. Большой норвежско-русский словарь : в 2 тт. Свыше 200 000 слов и сочетаний. Москва : Живой язык, 2000. Т. I–II.
2. Брилева И. С. Представления о грехе в народной традиции. *Язык, сознание, коммуникация* : сб. статей. 2001. Вып. 19. С. 123–129.
3. Ваховська О. В. Вербалізація концепту *grih* в англomовному дискурсі XIV–XXI століть : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків, 2011. 20 с.
4. Вдовиченко Н. В. Вербалізація морально-етичних концептів в українській мовній картині світу : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2015. 212 с.
5. Глушак А. С., Плотникова О. Ю. Еволюція поняття гріха в релігійно-богословській традиції. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2006. № 54. URL: [https://www.filosof.com.ua/Jornel/M\\_54/Hlushak.htm](https://www.filosof.com.ua/Jornel/M_54/Hlushak.htm) (дата звернення: 29.12.2019).
6. Добжинські А. А. Атрибутика зла в історико-філософській та релігійно-філософській європейській традиції: онтологічний аспект : дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.05 / Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2018. 229 с.
7. ЭССЯ – Этимологический словарь славянских языков: Праслав. лекс. фонд / под ред. О. Н. Трубачева и А. Ф. Журавлева. Москва : Наука, 1974–2018. Вып. 1–41.
8. Иванов Вяч. Вс., Топоров В. Н. О языке древнего славянского права (к анализу нескольких ключевых терминов). *Славянское языкознание* : VIII Международный съезд славистов (Загреб–Любляна, сентябрь 1978 г.). Москва : Наука, 1978. С. 221–240.
9. Из ранней истории шведского народа и государства : первые описания и законы / отв. ред. и сост. д. истор. наук, профессор А. А. Сванидзе. Москва : Российский государственный гуманитарный университет ; Российско-шведский центр, 1999. 335 с.
10. Левицкий В. В. Этимологический словарь германских языков. Винница : Нова Книга, 2010. Т. I. 616 с.
11. Приходько А. Н. Концепты и концептосистемы : монография. Днепропетровск : Издатель Белая Е. А., 2013. 307 с.
12. Семухина Е. А. Концепт «грех» в национальных языковых картинах мира : автореф. дисс. ... канд. філол. наук : 10.02.19. Саратов, 2008. 22 с.
13. СРЯ – Словарь русского языка XI–XVII вв. / гл. ред. В. Б. Крысько. Москва : Наука, 2008. Вып. 1–28.
14. Толстая С. М. Грех в свете славянской мифологии. *Концепт греха в славянской и еврейской культурной традиции* : сб. статей. Центр научных работников и преподавателей иудаики в вузах «Сэфер», Международный центр университетского преподавания еврейской цивилизации (Еврейский университет, Иерусалим), Институт славяноведения РАН / отв. ред. О. В. Белова. Москва, 2000. С. 9–43. URL: <http://books.e-heritage.ru/book/10088944> (дата звернення: 21.04.2020).

15. Федорова А. О. Архаїчні правові терміни на позначення провини у германських та слов'янських мовах. *Науковий збірник Київського університету імені Бориса Грінченка «Studia philologica»*. Київ : Видавництво, 2015. Вип. 5. С. 62–67.
16. Федорова А. О. До історії семантики кількох германських та іранських архаїчних правових термінів на позначення провини. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філологічні науки (Мовознавство)»* : зб. наук. пр. Дрогобич, 2016. Вип. № 6. С. 197–199.
17. Федорова А. О. Становлення правової термінологічної семантики в індоєвропейських мовах : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.15 / Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2019. 295 с.
18. Bosworth J. An Anglo-Saxon Dictionary based on the manuscript collections of the late / supplement by T. Northcote Toller. London, Oxford : at the Clarendon Press, Oxford University Press, 1955. 1302 p.
19. Mätzner E. AltEnglische Sprachproben. Nebst einem Wörterbuche. Berlin : Weidmannsche Buchhandlung, 1885. Bd. II, Abtheilung II. 558 s.
20. Wong Y., Tsai J. Cultural models of shame and guilt. The self-conscious emotions: Theory and research. New York, London : Guilford Press, 2007. P. 209–223.

## REFERENCES

1. Arakyn, V. D. (2000). Bol'shoy norvezhsko-russkiy slovar': v 2 tt. Svyshe 200 000 slov y sochetany [Large Norwegian-Russian dictionary: in 2 volumes. More than 200 000 words and word combinations]. Moskva : Zhyvoy yazyk. T. I–II. [in Norwegian, Russian].
2. Bryleva, Y. S. (2001). Predstavlenyya o hrekhe v narodnoy tradytsyy. Yazyk, soznanye, kommunykatsyya: sb. statey [Perceptions of sin in the folk tradition. Language, consciousness, communication: compilation of articles]. Vyp. 19. S. 123–129. [in Russian].
3. Vakhov's'ka, O. V. (2011). Verbalizatsiya kontseptu hrikh v anhlo-movnomu dyskursi XIV–XXI stolit' : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk [Verbalization of the concept of sin in the English-language discourse of the fourteenth and twenty-first centuries]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv. 20 s. [in Ukrainian].
4. Vdovychenko, N. V. (2015). Verbalizatsiya moral'no-etychnykh kontseptiv v ukrayins'kiy movniy kartyni stvitu : dys. ... kand. filol. nauk [Verbalization of moral and ethical concepts in the Ukrainian linguistic picture of the world]. *Candidate's thesis*. Odesa. 212 s. [in Ukrainian].
5. Hlushak, A. S., Plotnykova, O. Yu. (2006). Evolyutsiya ponyattya hrihha v relihiyevnavchii ta bohoslavs'kiy tradytsiyakh. Mul'tyversum. Filosofs'kiy al'manakh [Evolution of the concept of sin in religious and theological traditions. *Multiversum. Philosophical almanac*]. № 54. URL: [https://www.filosof.com.ua/Jornel/M\\_54/Hlushak.htm](https://www.filosof.com.ua/Jornel/M_54/Hlushak.htm) (data zvernennya: 29.12.2019) [in Ukrainian].
6. Dobzhyn's'ki, A. A. (2018). Atrybutyka zla v istoryko-filosofs'kiy ta relihiyno-filosofs'kiy yevropeys'kiy tradytsiyi: ontolohichnyy aspekt : dys. ... kand. filosof. nauk [The symbols of evil in the historical-philosophical and religious-philosophical European traditions: ontological aspect]. *Candidate's thesis*. L'viv. 229 s. [in Ukrainian].
7. Étymolohycheskiy slovar' slavyanskykh yazykov: Praslav. leks. fond [Etymological dictionary of the Slavonic languages: Proto-Slavonic. lex. fund]. (1974–2018). Moskva : Nauka,. Vyp. 1–41 [in Russian].
8. Yvanov, Vyach. Vs., Toporov, V. N. (1978). O yazyke drevneho slavyanskoho prava (k analyzu neskol'kykh klyuchevykh terminov). Slavyanskoe yazykoznanie: VIII Mezhdunarodnyy s'ezd slavystov. Zahreb–Lyublyana, sentyabr' 1978) [On the language of the ancient Slavonic law (to the analysis of several key terms). *Slavic Linguistics: VIII International Congress of Slavists*. Zahreb–Lyublyana, September, 1978]. Moskva : Nauka, 1978. S. 221–240 [in Russian].
9. Yz ranney istoryi shvedskoho naroda y hosudarstva : pervye opysanyya y zakony [From the Early History of the Swedish People and the State: First Descriptions and Laws]. (1999). Moskva : Rossyyskiy hosudarstvennyy humanyarnyy unyversytet ; Rossyysko-shvedskyy tsentr. 335 s. [in Russian].
10. Levytskiy, V. V. (2010). Etymolohycheskiy slovar' hermanskykh yazykov. Vynnytsa [Etymological dictionary of the Germanic languages]. Nova Knyha. T. I. 616 s. [in Russian].
11. Prykhod'ko, A. N. (2013). Kontsepty y kontseptosystemy : monohrafiya [Concepts and concept systems: a monograph]. Dnepropetrovsk: Yzdatel' Belaya E. A. 307 s. [in Russian].
12. Semukhyna, E. A. (2008). Kontsept "hrekh" v natsyonal'nykh yazykovykh kartynakh myra : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk [The concept of "sin" in the national linguistic pictures of the world]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Saratov. 22 s. [in Russian].
13. Kry's'ko, V. B. (Eds.). *Slovar' russkoho yazyka XI–XVII vv.* [Dictionary of the Russian language of the XI–XVII centuries]. Moskva : Nauka, 2008. Vyp. 1–28. [in Russian].
14. Tolstaya, S. M. (2000). Hrekh v svete slavyanskoj myfolohyy [Sin in the light of Slavic mythology]. Kontsept hrekha v slavyanskoj y evreyskoj kul'turnoy tradytsyy: Sbornyk statey. Tsentr nauchnykh robotnykov y prepodavateley yudayky v vuzakh "Sefer", Mezhdunarodnyy tsentr unyversytet: skoho prepodavannya evreyskoj tsyvylyzatsyy (Evreyskiy unyversytet, Yerusalym), Ynstitut slavyanovedenyya RAN – *The concept of sin in the Slavic and Jewish cultural traditions: Collection of articles. Center for Researchers and Teachers of Judaica at the Sefer Universities, International Center for University Teaching of Jewish Civilization (Jewish University, Jerusalem), Institute of Slavic Studies RAS*. Moskva. S. 9–43. URL: <http://books.e-heritage.ru/book/10088944> (data zvernennya: 21.04.2020) [in Russian].
15. Fedorova, A. O. (2015). Arkhayichni pravovi terminy na poznachennya provyny u hermans'kykh ta slov'yans'kykh movakh [Archaic legal terms for guilt in German and Slavic languages]. *Naukovyy zbirnyk Kyiv's'koho unyversytetu imeni*

Borysa Hrinchenka "Studia philologica" – Scientific collection of Kyiv Grinchenko University "Studia philologica". Kyiv : Vydavnytstvo. Vyp. 5. S. 62–67 [in Ukrainian].

16. Fedorova, A. O. (2016). Do istoriyi semantyky kil'kokh hermans'kykh ta irans'kykh arkhayichnykh pravovykh terminiv na poznachennya provyny [To the history of the semantics of several Germanic and Iranian archaic legal terms for the designation of guilt]. *Naukovyy visnyk Drohobyt's'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriya "Filolohichni nauky (Movoznavstvo)" : zb. nauk. pr. – Bulletin of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. Series "Philological Sciences (Linguistics)" : a collection of scientific works*. Drohobych. Vyp. № 6. S. 197–199.

17. Fedorova, A. O. (2019). Stanovlennya pravovoyi terminolohichnoyi semantyky v indoyevropeys'kykh movakh : dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.15 [Formation of legal terminological semantics in the Indo-European languages]. *Candidate's thesis*. Kropyvnyts'kyi. 295 s. [in Ukrainian].

18. Bosworth, J. (1955). *An Anglo-Saxon Dictionary based on the manuscript collections of the late / supplement by T. Northcote Toller*. London, Oxford : at the Clarendon Press, Oxford University Press. 1302 p.

19. Mätzner, E. (1885). *AltEnglische Sprachproben. Nebst einem Wörterbuche*. Berlin : Weidmannsche Buchhandlung. Bd. II, Abtheilung II. 558 s.

20. Wong, Y., Tsai, J. (2007). Cultural models of shame and guilt. *The self-conscious emotions: Theory and research*. New York, London : Guilford Press. P. 209–223.

УДК 82-3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209649>**Лідія ХАЛЯВКА,***orcid.org/0000-0002-6851-6463*

викладач кафедри загального і слов'янського мовознавства та іноземних мов

Полтавського національного педагогічного університету

імені В. Г. Короленка

(Полтава, Україна) *LidiiaKhaliavka@gmail.com*

## ТИПИ ОБРАЗІВ РОМАНУ ДЖЕЙМСА ГЕДЛІ ЧЕЙЗА «НЕМАЄ ОРХІДЕЙ ДЛЯ МІС БЛЕНДІШ»

*У статті охарактеризовано образну систему дебютного роману британського письменника Джеймса Гедлі Чейза «Немає орхідей для міс Блендіш». Проведено дослідження психологічних типів образів доробку Чейза. У творі автор порушує такі вічні теми: добро і зло, суспільна нерівність, конфлікт поколінь. Виявлено, що створені Джеймсом Гедлі Чейзом образи ввібрали в себе найсуттєвіші тенденції розвитку тогочасного американського суспільства. Звернено увагу на внутрішні конфлікти героїв твору та їхні вираження в зовнішньому світі, вплив необдуманих вчинків на особистість, наслідки нехтування чужими мріями та бажаннями, розплати за негідні вчинки. Констатовано, що головні відмінності романів Джеймса Гедлі Чейза – це відсутність щасливих закінчень, твір має прозаїчну кінцівку, стрімкий розвиток сюжету, читач потрапляє в полон доробку з перших сторінок. Зазначено, що творчість британського письменника малодосліджена. Усі відомості зводяться до короткої характеристики життєвого та творчого шляху. А більш детальний аналіз творчості раніше не було зроблено. Зазначено, що кожен образ роману втілює окремий психологічний тип особистості, який реалізується в головних і другорядних героях. Кожен персонаж несе в собі певне емоційно-психологічне навантаження, яке розкривається зі стрімким розвитком сюжету. На основі характеристики образів у статті розкрито та проілюстровано вчення швейцарського психіатра та педагога Карла Густава Юнга про різні типи особистості, а саме: екстравертний раціональний (матінка Гріссон, Дейв Феннер, Едді), екстравертний ірраціональний (лікар Вільямс, Вонпі, Флін), інтравертний раціональний (Ловчила, міс Блендіш), та з'ясовано, що четвертий тип особистості, інтравертний ірраціональний, який є рушієм прогресу в соціумі, відсутній у романі, оскільки твір спрямований не на змалювання прекрасного майбутнього, а на відображення суворой реальності.*

**Ключові слова:** роман, детективний роман, образ, тип, художній образ.

**Lidiia KHALIIVKA,***orcid.org/0000-0002-6851-6463*

Lecturer at the Department of General and Slavic Linguistics

and Foreign Languages

of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

(Poltava, Ukraine) *LidiiaKhaliavka@gmail.com*

## IMAGE TYPES OF JAMES HADLEY CHASE'S NOVEL “NO ORCHIDS FOR MISS BLANDISH”

*The article describes the figurative system of the debut novel by British writer James Hadley Chase “No orchids for Miss Blandish”. A study of the psychological types of images of Chase's work. In the work the author raises the following eternal themes: good and evil, social inequality, the conflict of generations. It was found that the images created by James Hadley Chase absorbed the most significant trends in the development of contemporary American society. Attention is paid to the internal conflicts of the heroes of the work and their expression in the external world, the impact of reckless actions on the individual, the consequences of neglecting other people's dreams and desires, retribution for unworthy actions. It is stated that the main differences between the novels of James Hadley Chase – is the lack of happy endings, the work has a prosaic ending, rapid plot development, the reader is captivated by the work from the first pages. It is noted that the work of the British writer is poorly studied. All information is reduced to a brief description of the life and creative path. And a more detailed analysis of creativity has not been done before. It is noticed that each image of the novel embodies a separate psychological type of personality, which is realized in the main and secondary characters. Each character carries a certain emotional and psychological load, which is revealed with the rapid development of the plot. Based on the characteristics of the images, the article reveals and illustrates the teachings of Swiss psychiatrist and educator Carl Gustav Jung about different personality types, namely extroverted rational (mother Grisson, Dave Fenner, Eddie), extroverted irrational (Dr. Williams, Woopee, Flynn). Lovchila, Miss Blandish) and found that the fourth type of personality, introverted irrational, which is the engine of progress in society, is absent in the novel, because the work is not aimed at depicting a beautiful future, but to reflect defeat of harsh reality.*

**Key words:** novel, detective novel, image, type, artistic image.

**Постановка проблеми.** Детективний роман «Немає орхідей для міс Блендіш» став дебютним для Джеймса Гедлі Чейза (справжнє ім'я – Рене Брабазон Реймонд) та приніс йому приголомшливу славу. У творі автор порушує такі вічні теми: добро і зло, суспільна нерівність, конфлікт поколінь. В образах головних героїв Чейз зобразив типових представників тогочасного суспільства: безтурботну «золоту» молодь, підступних і хвацьких злочинців, які не погребують нічим задля наживи, кмітливих і розумних детективів.

Актуальність обраної теми можна мотивувати тим, що творчий доробок Гедлі Чейза не був досліджений. Трапляються лише біографії письменника, що включають у себе скупі характеристики всієї творчості, яка нашттовхує на думку – митець лише бульварний письменник. Однак творча особистість Джеймса Гедлі Чейза є складною та суперечливою. Він у міру свого хисту й таланту висвітлював усі недоліки недосконалого світу. Саме це знайшло своє відображення у романі «Немає орхідей для міс Блендіш».

**Аналіз досліджень.** На думку Лессінга, образи, які виражено словесно, не мають наочності, а отже, є умовними та незначними. «Всі інші мистецтва, – писав дослідник, – подібно до живої дійсності, діють прямо на відчуття, поезія діє на фантазію...» (Чернишевський, 1853: 63). Слід зауважити, що, оскільки образи уяви слабкіші й не такі яскраві, як безпосереднє сприйняття органами чуття, поезія за силою та ясністю суб'єктивного враження помітно поступається іншим мистецтвам. У ХХ столітті один із видатних зарубіжних теоретиків мистецтва Р. Інгарден говорив про неповноту й деяку схематичність словесних зображень (Ожарівська, 2012: 217).

Творчість Джеймса Гедлі Чейза досліджували Олександр Кошенко, Нонна Капельгородська, Мішель Лебран. У наукових доробках зроблено класифікацію романів за жанровою різноманітністю. Зокрема, дослідники виділяють: «суто детективні романи», «поліцейські романи», «авантюрно-пригодницькі» та «гангстерські історії».

**Мета статті** – дослідження та визначення психологічних типів образів роману Джеймса Гедлі Чейза «Немає орхідей для міс Блендіш».

**Виклад основного матеріалу.** У ХХ столітті жанр роману не втратив своєї популярності, зокрема, серед детективних з'явилися нові піджанри: крутий роман, жорстокий і поліцейський. М. Бахтін зазначає, що роман – це великий за обсягом і складний за будовою епічний твір, у якому широко охоплені важливі й складні суспільні процеси, всебічно і в розвитку показано численних

персонажів. У романі розвивається кілька сюжетних ліній, пов'язаних із долею головних героїв. У значній кількості творів Чейза відсутній щасливий кінець, який характерний для цього жанру літератури. Автор, з одного боку, художньо зображає дійсність, а з іншого – розкриває її жорстокість.

Герої роману Джеймса Гедлі Чейза «Немає орхідей для міс Блендіш» – це типові представники різних прошарків тогочасного американського суспільства. Міс Блендіш репрезентує «золоту» молодь, яка бездумно марнує своє життя, витрачаючи капітали батьків, ніколи не мала справу з реальним жорстоким світом. Матуся Гріссон – яскравий представник асоціальної, неосвіченої, жорстокої та жадібної особистості, але водночас вона поєднує в собі турботливу матір, яка захищає своє божевільне дитя Ловчилу. Лікар Вільямс уособлює освічену еліту, яка через життєві труднощі опустилась до розбійного промислу. Дейв Феннер уособлює образ принципового, високоморального та кмітливого сегмента населення, який допомагає з'ясувати подробиці та розплутати клубок злочинів.

На думку Петра Білоуса, художній образ – це єдність думки й почуття, раціонального й емоційного... Водночас образ – це і результат пізнавального, мислительного процесу. Художній образ наділений властивістю і зберегти емоційний настрій, і оформити певну думку. Гармонійне поєднання думки й почуття – ознака високого мистецтва (Білоус, 2009: 33).

У сучасному літературознавстві, поряд із традиційними соціальними літературними типами реалізму, приділяється увага психологічним типам, які не є носіями якоїсь ідеології, але є важливими для характеристики зображуваної епохи (Крупчанова, 2020: 1). Кожен образ роману втілює окремий психологічний тип особистості, який реалізується в головних і другорядних героях. В психологічному аспекті в художньому образі читач бачить відображення конкретно-чуттєвої реальності (людину, картину природи, певну річ тощо). Реципієнт сприймає не тільки чітке зображення когось чи чогось, але й додаткову, узагальнюючу інформацію, що «накладається» на конкретне відображення. Наприклад, автор має можливість у своєму доробку описати якийсь факт із життя героя, власне ставлення до навколишнього світу і вдосконалити індивідуальний стиль за допомогою використання тропів, таких як захоплення, звеличення, іронія, сарказм, які додають експресії твору.

У своєму дослідженні послуговуємося вченнями швейцарського психіатра та педагога Карла Густава Юнга.

К. Г. Юнг виділяє чотири психічні типи:

- 1) екстравертні раціональні;
- 2) екстравертні ірраціональні;
- 3) інтровертні раціональні;
- 4) інтровертні ірраціональні (Палій, 2020: 1).

У романі Джеймса Гедлі Чейза чітко прослідковуємо лише три типи образів:

- 1) екстравертні раціональні;
- 2) екстравертні ірраціональні;
- 3) інтровертні раціональні.

Останній четвертий тип, інтровертні ірраціональні, у творі не розкрито.

Екстравертні раціональні типи образів діють розумно, але події оцінюють не завжди раціонально. Їм характерно орієнтуватися на об'єктивну дійсність, представлену в інтелектуальній формі, однак вони пригнічують усі залежні від емоцій прояви. Їхні почуття надмірно естетизовані. Цінують і люблять усе, що можна об'єктивно добре оцінити («розумні» шлюби). Часто пригнічують логічні аргументи (Палій, 2020: 1). Представниками цього типу виступають матуся Гріссон, Дейв Феннер та Едді.

Матуся Гріссон поважає інтелектуально розвинених людей. Про це свідчить той факт, що лише лікар Вільямс міг відкрито висловлювати свою думку Ма, бути з нею не згодним і вступати в дискусію: «Стара ставилася до нього інакше, ніж до інших членів банди. Док був людиною освіченою, і вона його поважала». Гріссон була ватажком банди, а точніше сірим кардиналом, яка вміло орудувала вулицями міста. Майже не виходячи назовні, Матуся володіла всією необхідною їй інформацією: «Всі прийняли його лідерство (Ловчили), хоч розуміли, що насправді всім керує лише матуся Гріссон». Однак через сліпу материнську любов вона повністю відкидає та ігнорує той факт, що її чадо несповна розуму: «Не хочу чути ці нісенітниці. З Ловчилою все добре, і він мене слухає. Не смій втручатися у справи мого сина». Ма навіть потакає ницим забаганкам своєї дитини, сама порушивши своє правило: жодних жінок «вдома». Вона через фізичні тортури та наркотики змушує полонянку міс Блендіш стати коханкою Ловчили: «Вона вийшла з кімнати, а міс Блендіш розридалась в подушку». Через свою сліпоту та нехтування мріями й порадами інших членів банди матуся гірко поплатилася.

Приватний детектив Дейв Феннер вирізняється гострим розумом, про це свідчить його минуле і те, як він розслідує гучну справу викрадення доньки мільйонера містера Блендіша та діамантового намиста. Він працював кримінальним журналістом у місцевій газеті та був автором

усіх статей про міс Блендіш, але через конфлікт із керівництвом звільнився. Почав кар'єру детектива, був першим, хто помітив невідповідність впливу банди Райлі скоєному злочину: «Вони (банда Райлі) завжди здавалися незначними фігурами. Не можу втямити, як вони зважились на цей крок». Феннер має неабиякий хист до розшуку людей та інформації. Заради останньої готовий порушити букву закону.

Едді, член банди матусі Гріссон, типовий чоловік, що вже давно живе поза законом. Має типове для ганстера минуле, яке спустило його на дно суспільства: «У школі він клеїв дурня, не виявляючи жодної цікавості до книг». Мав пристрасть до спілкування з прекрасною половиною людства, не пропускав жодної можливості відпочити в якомусь злочному місці в гучній нетверезій компанії: «Взагалі, немає закону, що міг би мені заборонити залишитись. Лялечко, ти ж хочеш, щоб я лишився?». Та, незважаючи на весь оцей бруд, Едді властиве співчуття. Йому шкода міс Блендіш, і саме через поведження з нею він почав соромитися свого ремесла.

Наступний тип, який трапляється в романі, – це експресивно ірраціональний образ. Об'єктивні події та явища герої переживають як закономірні, їм властиве прагнення до згоди, навіть якщо це суперечить розумним аргументам. Особливість проявляється в тому, що психічне пристосування відбувається природно й майже несвідомо, мислення, сприйняття та почуття пригнічуються. Відчуття є лише опорою для споглядання. Інтуїція прагне якнайповнішого розкриття можливостей, тому перенесення з однієї ситуації на інші ускладнене, а факти йдуть від суб'єкта (Палій, 2020: 1). До цього типу образів ми відносимо членів банди матусі Гріссон: лікаря Вільямса, Вoppi, Фліна. Чоловіки нехтують покличами голосу розуму й постійно згоджуються з усіма рішеннями матусі Гріссон. Доки ці рішення були конструктивними та не суперечили правилам банди, молодики були у відносній безпеці. Однак байдуже ставлення ватажка до мрій членів банди породило недовіру, непокору та ненависть: «Можливо, я стаю слабком, – сказав Вoppi, витираючи обличчя хусткою, – але іноді мене нудить від цієї суки». Через високі амбіції Гріссон і через свій страх кожен із них попрощався зі своєю мрією: «Вoppi боявся навіть з'явитися на кухні, де всім керували три шеф-кухари». Флінн уже бажав мати спокійне життя, а Вoppi – свій ресторан, де він готуватиме. Та через свою сліпоту й подеколи пасивність у прийнятті рішень кожен із них заплатив високу ціну.

Останній тип образу, на який ми натрапляємо



у творі, – це інтровертний раціональний. У героїв розумна думка ґрунтується не на об'єктивному, а на суб'єктивному чиннику, що оточення може сприймати як прояв егоїзму. Такий тип перебуває під впливом ідей суб'єктивного походження, холодно ставиться до об'єктів, переоцінює себе як суб'єкта мислення, що супроводжується страхом перед іншими людьми (особливо протилежної статі) (Палій, 2020: 1). Цьому образу відповідає Ловчила. Юнак перебуває у своєму ілюзорному хворобливому світі вже дуже багато років. Матір упустила той період, коли він потребував допомоги. Молодик ще в підлітковому періоді відчув запах крові на своїх руках: «У нього рано проявилась схильність до садизму, в дитинстві він убивав тварин». Однак Ловчила дуже швидко зрозумів, що гроші допомагають вирішувати проблеми, і пристрастився до них. Використовуючи вогнепальну зброю, грабував людей на вулицях міста. І садистичний нахил проявився швидко, його перше вбивство пройшло для нього, як на автоматі. Після цього його руки опинились по лікоть у крові. Проте, попри його загрозливість, Ловчила унікав жінок. Каменем спотикання і яблуком розбрату стала міс Блендіш. Зовнішність дівчини справила на молодика неймовірне враження: «Ніби з картини зійшла, чи не так? – пробурмотів він, звертаючись до Дока. Ще ніхто не бачив Ловчилу таким збудженим». Та це було не кохання, а радше бажання володіти, як іграшкою чи ножем. Слід зазначити, що, незважаючи на свою неохайність і байдужість до зовнішнього вигляду, парубок виявляє турботу до міс Блендіш: «Він наполіг, щоб міс Блендіш дали не лише спальну кімнату та ванну, але й вітальню». Намагався улестити її подарунками, щоб викликати симпатію: «Я приніс тобі подарунок... Тобі пощастило – мені ніхто і ніколи не робив подарунків». Та кожен його подарунок був знищений ним же. Навіть із нею

він час від часу поводився грубо: «Йому подобався її спротив, тоді він міг продемонструвати свою жорстокість», «Він приставив до її ніжного горла свій ніж». Ловчила ні з ким не бажав розділити свій скарб, тому оберігав, ховав і захищав його до кінця, до своєї смерті.

Ще одним яскравим представником інтровертного ірраціонального образу можна назвати міс Блендіш. Дівчина все своє життя провела в розкоші. Жодного дня не працювала та насолоджувалася плодами праці свого батька. Її берегли як ляльку, оберігали від негараздів, прикрашали дорогоцінними металами та камінням, вбирали в коштовні туалети. Міс була скарбом свого батька. Скарбом, який не думав про наслідки своїх безглузких вчинків, скарбом, який із легковажності міг вночі вийти похвалитись своїм подарунком у місто, переповнене бандитами. Ця дівчина змогла все це усвідомити, коли втратила абсолютно все і найголовніше – свободу. Будучи полонянкою, міс Блендіш таки зрозуміла, що в житті дорогоцінні подарунки не головне. Лише наприкінці свого життя дівчина визнала свої помилки: «Поки це не сталося, я займалася лише тим, що добре проводила час. Напевно, це випробування для мене, правда? Але випробування закінчилось, та я досі відчуваю себе в пастці. І я не знаю, як із неї вибратись. Я соромлюсь себе. У мене немає ні досвіду, ні характеру, ні сил. Іншу б людину в такій ситуації рятувала віра в Бога. Але я ніколи в нього не вірила, а лише добре проводила час».

**Висновки.** Отже, ми дослідили, що основними типами образів роману Джеймса Гедлі Чейза «Немає орхідей для міс Блендіш» є екстравертні раціональні (матуся Гріссон, Дейв Феннер, Едді), екстравертні ірраціональні (лікар Вільямс, Вoppi, Флін), інтровертні раціональні (Ловчила). З'ясували, що четвертий тип, інтровертний ірраціональний, у романі відсутній.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоус П. В. Вступ до літературознавства. Теорія літератури. Психологія літературної творчості : конспект лекцій. Житомир : Рута, 2009. 336 с.
2. Іванишин В. П. Пізнання художнього твору : посібник. Дрогобич : Видавнича фірма «Відродження», 2003. 21 с.
3. Кошенко А. М., Капельгородская Н. М. Зарубежный детектив : энциклопедия. Киев : АВДИ, 1993. 431 с.
4. Крупчанова Л. М. Вступ до літературознавства : підручник. URL: <https://stud.com.ua/67935/literatura/tip> (дата звернення: 13.05.2020).
5. Мішель Лебран «Chase James Hadley – (1906–1985)»: Encyclopedia Universalis. URL <https://www.universalis.fr/encyclopedie/james-hadley-chase> (дата звернення: 14.05.2020).
6. Ожарівська С. П. Образ як категорія художнього тексту. Вісник Житомирського державного університету. 2012. Вип. 61. С. 217–220.
7. Палій А. А. Диференціальна психологія : навч. посібник. URL: [https://pidruchniki.com/12120124/psihologiya/klasifikatsiya\\_psihologichnih\\_tipiv\\_yungom](https://pidruchniki.com/12120124/psihologiya/klasifikatsiya_psihologichnih_tipiv_yungom).
8. Советская энциклопедия : в 5-ти тт. / под ред. О. Ю. Шмидт : Советская энциклопедия, 1969. Т. 1. Чернышевский Н. Г. Эстетические отношения искусства к действительности. 363 с.

9. Frank Northern Magill. Critical survey of mystery and detective fiction : monograph. Pasadena : Salem Press, 1988. 470 p.
10. James Hadley Chase : biography. URL: <http://jameshadleychase.free.fr/bio.htm>.

#### REFERENCES

1. Bilous P. V. Vstup do literaturoznavstva. Teoriia literatury. Psykholohiia literaturnoi tvorchosti [Bilous P. V. Introduction to literary criticism. Literature theory. Literary creativity psychology: lecture notes]. Zhytomyr: Ruta, 2009. 336 p. [Ukrainian].
2. Ivanyshyn V. P. Piznannia khudozhnoho tvorcu. [Ivanyshyn V. P. Cognition of an art work : manual]. Drohobych: Publishing House "Renaissance", 2003. 21 p. [Ukrainian].
3. Koshenko A. M., Kapelhorodskaia N. M. Zarubezhnyi detektiv. [Koshenko A. M., Kapelgorodskaya N. M. Foreign detective: encyclopedia]. Kyiv: AVDI, 1993. 431 p. [Russian].
4. Krupchanova L. M. Vstup do literaturoznavstva [Krupchanova L. M. Introduction to literary criticism: a textbook]. URL: <https://stud.com.ua/67935/literatura/tip> (access date 13.05.2020). [Ukrainian].
5. Michel Lebrun "Chase James Hadley – (1906–1985)" [Michel Lebrun "Chase James Hadley – (1906–1985)"]. Encyclopedia Universalis. URL: <https://www.universalis.fr/encyclopedie/james-hadley-chase> (access date 14.05.2020). [French].
6. Ozharivska S. P. Obraz yak katehoriia khudozhnoho tekstu [Ozharivska S. P. Image as a category of artistic text]. Bulletin of Zhytomyr State University, 2012 Issue. 61. pp. 217–220 [Ukrainian].
7. Paliy A. A. Dyferentsialna psykholohiia [Paliy A. A. Differential psychology: textbook]. URL: [https://pidruchniki.com/12120124/psihologiya/klasifikatsiya\\_psihologichnih\\_tipiv\\_yungom](https://pidruchniki.com/12120124/psihologiya/klasifikatsiya_psihologichnih_tipiv_yungom) (access date 14.05.2020). [Ukrainian].
8. Sovetskaia entsyklopediia: v 5-ty t. / pod red. O. Yu. Shmidt [Soviet encyclopedia: in 5 volumes / ed. O. Yu. Schmidt]. Soviet Encyclopedia, 1969. T. 1. Chernyshevsky N. G. Aesthetic relations of art to reality. 363 p.]. Russian.
9. Frank Northern Magill. Critical survey of mystery and detective fiction : monograph [Frank Northern Magill. Critical survey of mystery and detective fiction : monograph]. Pasadena : Salem Press, 1988. 470 p. [English].
10. James Hadley Chase : biography [James Hadley Chase : biography. URL: <http://jameshadleychase.free.fr/bio.htm>. [English].

**Ірина ЦАРЬОВА,**  
*orcid.org/0000-0002-1939-7912*  
кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін  
Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ  
(Дніпро, Україна) [Tsarevasgd@ukr.net](mailto:Tzarevasgd@ukr.net)

## ЮРИДИЧНА КОНСТРУКЦІЯ ЯК ЛІНГВІСТИЧНА ДЕФІНІЦІЯ

Будь-яка сфера людської життєдіяльності, юриспруденція зокрема, має особливі мовні правила для означення понять, які відображають об'єктивну дійсність і процеси, що в ній відбуваються. Право і мова онтологічно взаємопов'язані, що зумовлює необхідність їхнього дослідження у взаємодії. Текст юридичного документа – це його структурна будова, оскільки його елементами є слова, словосполучення, речення, що є лексичною основою тексту. Структура формальної сторони правового тексту залежить від структури смислу. Комплексного дослідження юридичної конструкції як лінгвістичної дефініції, зокрема їхньої структурної специфіки, функцій і динаміки у процесі інтерпретації права, у сучасній юридичній лінгвістиці досі немає. Тому тема запропонованої розвідки видається актуальною як для подальшого розвитку юридичної лінгвістики, так і для вироблення пропозиції щодо вдосконалення мовного застосування.

Мета статті – виявити залежність синтаксичного вираження юридичної конструкції в сучасному українському юридичному тексті.

Виокремлено юридичні конструкції з експліцитно та імпліцитно вираженими дефінітивними структурами. Речення з експліцитно вираженою дефінітивною структурою мають вищий рівень самостійності. Уживання імпліфікованих дефініцій сприяє формуванню високої зв'язності тексту. З'ясовано, що дефінітивні юридичні конструкції мають високий ступінь стандартизованості синтаксичної структури відповідно до типу правової дефініції та її місця в тексті нормативно-правового акта. Установлено, що в термінах, уживаних епізодично, домінує імпліцитно виражена дефініція. Стислість сучасного юридичного тексту досягається завдяки логічно дотриманим у стильовому відношенні побудовам речень, належному вживанню юридичної термінології, використанню скорочень, аббревіатур, відповідних прийомів структуризації нормативно-правових актів.

**Ключові слова:** дефініція, експлікація, дефінієндум, дефінієнс, оператор визначення, юридична конструкція, юридичний текст.

**Iryna TSAREVA,**  
*orcid.org/0000-0002-1939-7912*  
Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor of Social and Humanities Sciences Department  
of Dnipropetrovsk State University Internal Affairs  
(Dnipro, Ukraine) [Tsarevasgd@ukr.net](mailto:Tzarevasgd@ukr.net)

## LEGAL STRUCTURE AS A LINGUISTIC DEFINITION

Every field of human life, and jurisprudence in particular, has specific linguistic rules for defining concepts that reflect objective reality and the processes that take place in it. Law and language are ontologically interrelated, which necessitates their exploration in interaction. The text of the legal document is its structural structure, since its elements are words, phrases, sentences that are lexical the basis of the text. The formal structure of the legal text depends on the structure of meaning. A comprehensive study of the legal structure as a linguistic definition, in particular their structural specificity, function, and dynamics in the interpretation of the law, in modern legal linguistics is still there. Therefore, the topic of the proposed intelligence seems to be relevant both for the further development of legal linguistics and for the development of proposals for the improvement of linguistic application.

The article aims to reveal the dependence of the syntactic expression of the legal structure in modern Ukrainian legal code.

A dedicated legal structure with explicit and implicit pronounced definitively structures. Sentences with explicitly expressed definitive structure have a high level of autonomy. The use of implicit definitions contributes to high text coherence. It is found that definitive legal structures have a high degree of standardization of syntactic structure according to the type of legal definition and its place in the text of the legal act. It is established that the terms used sporadically, dominates implicitly expressed definition. The brevity of modern legal text is achieved through logically designed in the style of sentence structure proper use of legal terminology; the use of acronyms, abbreviations, appropriate methods of structuring legal acts.

**Key words:** definition, explication, definiendum, definiens, operator definition, legal structure, legal text.

**Постановка проблеми.** Формальне конструювання тексту нормативно-правового акта з додержанням відомих логічних прийомів, правил нормотворчої техніки систематизує структуру його семіотичних (словесних, знакових) засобів, що виражають правову нормативність. Завдяки цьому зміст акта набуває таких властивостей, як смислова виразність, логічна послідовність, доступність для сприйняття. Текст юридичного документа – це його структурна будова, оскільки його елементами є слова, словосполучення, речення, які є лексичною основою тексту. Структура формальної сторони правового тексту залежить від структури смислу. Мета структурного поділу правового тексту на речення, висловлення, абзаци, параграфи та глави – це оптимізація розуміння, при цьому кожен із цих елементів відіграє самостійну роль. Чітке структурування тексту є необхідною умовою його формалізації, оскільки за будь-якої обробки тексту обов'язковим є правильна передача висловлених у ньому думок.

У сучасних юридичних текстах трапляються помилки граматичного та лексичного характеру, невдалі побудови речень у правових актах: «виділення єдиним масивом земельних ділянок...» замість «виділення земельних ділянок єдиним масивом...»; «до складу комісії входять за принципом однакового представництва представники...» замість «до складу комісії за принципом однакового представництва входять представники...» або «за принципом однакового представництва до складу комісії входять представники...». З проблемою належної структури тісно пов'язане питання еквівалентних перетворень текстів актів правозастосування, що забезпечує будову речення. Це дає можливість за необхідності здійснити різноманітні перетворення текстів проектів актів правозастосування без зміни нормативного змісту з метою, по-перше, коректування текстуальної форми, по-друге, створення різних за формою викладу моделей текстів проектів юридичних документів і вибору з них такого, який найбільш адекватно відображає волю нормотворця.

**Аналіз досліджень.** Юридична лінгвістика зародилася в Німеччині у 80-х рр. ХХ ст. Сучасна юридична лінгвістика розвинена як галузь прикладної лінгвістики в російському мовознавстві (О. С. Піголкин (Пиголкин, 1990), М. Д. Голєв. В Україні ця суміжна дисципліна й відповідна галузь мовознавства перебувають на етапі становлення (Ю. Ф. Прадід (Прадід, 2006), О. Ф. Юрчук (Юрчук, 1999), Н. В. Артикуца (Артикуца, 2004)). Виокремимо такі аспекти сучасних лінгвоправових досліджень:

1) визначення змісту юридичних понять і значення термінів.

2) удосконалення мовного забезпечення юридичної практики;

3) удосконалення усного мовлення працівників судових органів.

Аналіз різнопланових досліджень функціонування правничої мови засвідчив значну питому вагу наукових праць, присвячених сучасному юридичному тексту, і відносно незначну кількість розвідок, у яких з'ясовано особливості його синтаксичної структури (О. Білоусова (Білоусова, 2010), С. Ілїніч (Ілїніч, 2012), О. Прадід (Прадід, 2013)).

**Мета статті** – виявити залежність синтаксичного вираження юридичної конструкції в сучасному українському юридичному тексті.

**Виклад основного матеріалу.** Юридична конструкція в сучасному українському юридичному тексті є визначенням основних понять і термінів – правовою дефініцією. У правовому сенсі законодавча дефініція – це «загальнообов'язкова державно-владна настанова, що містить критерії відмінності позначеного в ньому об'єкта, значущого для права, від інших; викладене у формі самостійного речення або включене в те чи те законоположення, де в одній частині є означуване, а в іншій – визначення, здатні до взаємозаміни» (Чиннова, 2004: 8). З лінгвістичного погляду юридична конструкція (далі – ЮК) – це речення, наділене високим ступенем самостійності та стандартизованості синтаксичної структури.

За критерієм експліцитності/імпліцитності формальної структури ЮК поділяємо на: а) ЮК з експліцитно вираженою дефінітивною структурою; б) ЮК з імпліцитно вираженою дефінітивною структурою.

Експлікації формальної дефінітивної структури досягають установленням прямої відповідності між логічною (власне семантичною) та формальною (власне синтаксичною) структурою речення. Логічна структура визначення передбачає наявність трьох компонентів логіко-семантичної структури дефініції: дефінієндум (поняття, зміст якого розкривають у визначенні), дефінієнс (поняття, за допомогою якого розкривають зміст дефінієндуму у визначенні), оператор визначення (зв'язка) (Ілїніч, 2012).

На синтаксичному рівні ЮК з експліцитною дефінітивною структурою реалізується реченням зі складеним іменним присудком, дієслово-зв'язка якого є оператором дефініції, а іменна частина – або дефінієнсом, або дефінієндумом (залежно від комунікативної ситуації). Місце дефінітивної ЮК

у структурі юридичного тексту визначає пряму/інверсовану синтаксичну та логічну структури дефініції.

Інверсивність логічної структури дефініції передбачає переміщення логічного наголосу з дефінієндуму (ліва частина судження) на дефінієнс (права частина судження) через заміну їх місцями, проте зі синтаксичного погляду таке речення може мати як прямий, так й інверсований порядок слів: *Актами цивільного стану є події та дії*, які нерозривно пов'язані з фізичною особою та започатковують, змінюють, доповнюють або припиняють її можливість бути суб'єктом цивільних прав та обов'язків (ЦКУ, ст. 38) – експліцитна дефінітивна структура, пряма з логічного погляду, але інверсована в синтаксичному ракурсі; *Перетворенням* юридичної особи є *зміна* її організаційно-правової форми (ЦКУ ст. 108) – експліцитна дефінітивна структура, пряма з логічного та синтаксичного поглядів; *Майном* як особливим об'єктом *вважаються окрема річ, сукупність речей*, а також *майнові права та обов'язки* (ЦКУ, ст. 190) – експліцитна дефінітивна структура, інверсована логічно, але пряма зі синтаксичного погляду.

Імпліфікацію дефінітивної структури вживають, якщо формально-логічна синтаксична структура дефініції порушена (пропущено оператора дефініції або одного з елементів дефінієнса (елемента, що співвідносить означуване видове поняття з родовим, або елемента, що вказує на видову відмінність означуваного поняття від інших понять цього класу; компоненти логічної структури дефініції переміщені в невластиві для них синтаксичні позиції тощо), але семантична структура ЮК вказує на наявність дефінітивно-ієрархічних (родовидових, частини і цілого, конкретного і загального та інших) відношень між підметом і присудком (залежними від нього обов'язковими компонентами): Якщо цивільні відносини не врегульовані цим Кодексом, іншими актами цивільного законодавства або договором, вони регулюються тими правовими нормами цього Кодексу, інших актів цивільного законодавства, що регулюють подібні за змістом цивільні відносини (*аналогія закону*) (ЦКУ, ст. 8); У разі неможливості використати аналогію закону для регулювання цивільних відносин вони регулюються відповідно до загальних засад цивільного законодавства (*аналогія права*) – наявні дефінієндуми (аналогія закону), (аналогія права), але пропущено елемент дефінієнса, що вказує на родо-видові відношення, та оператор дефініції, а елемент дефінієнса, що позначає видову відмінність, подано описово, водночас переміщено ком-

поненти логічної структури дефініції в невластиві для них синтаксичні позиції (дефінієндум у ролі вставленого елемента). ЮК можна трансформувати в ЮК з експліцитною дефінітивною структурою: Аналогія закону – це регулювання цивільних відносин, не врегульованих цим Кодексом, іншими актами цивільного законодавства або договором, за допомогою інших актів цивільного законодавства, що регулюють подібні за змістом цивільні відносини, та Аналогія права – це неможливість використати аналогію закону для регулювання цивільних відносин, які регулюються відповідно до загальних засад цивільного законодавства. Порівнюючи базові ЮК і трансформовані за критерієм доступності, помічаємо, що базові ЮК адекватніше передають основний зміст поняття «аналогія закону», а за критерієм стандартизації досконалішим є трансформовані ЮК.

Речення з експліцитно вираженою дефінітивною структурою мають вищий рівень самостійності. Уживання імпліфікованих дефініцій сприяє формуванню високої зв'язності тексту. Експлікація дефінітивної структури підсилює формалізованість, стандартизованість, офіційність тексту права. Співвідношення експліцитного та імпліцитного способів синтаксичного оформлення дефініції в структурі тексту залежить від місця дефініції та важливості означуваного поняття для розкриття основного змісту закону. У системі українського права спостерігаємо тенденцію до виділення дефініцій ключових термінів в одну статтю на початку нормативно-правового акта: Стаття 194. Поняття цінного папера (ЦКУ, ст. 194); Стаття 202. Поняття та види правочинів (ЦКУ, ст. 202).

Однією з важливих проблем у тлумачному галузевому словнику є розкриття значень термінів, що полягає в адекватності дефініції позначуваному терміном поняттю. Дефініція є тією межею, яка відділяє один термін від іншого, одночасно вона закріплює поняттєвий зв'язок визначуваного терміна з іншими термінами представленої в словнику терміносистеми. Дефініція має бути стислою й виразною з дотриманням однотипності розкриття змісту системно пов'язаних між собою понять. Це операції з експліцитними дефініціями прямого порядку слів у Законі України про транзит вантажів:

Стаття 1. Визначення термінів. У цьому Законі наведені нижче терміни вживаються в такому значенні:

– засоби транзиту – механічні засоби, контейнери, що використовуються учасниками транзиту для надання (виконання) транзитних послуг (робіт);

– контроль транзитних вантажів – діяльність спеціально уповноважених органів виконавчої влади та їхніх службових осіб у пунктах пропуску через державний кордон України з перевірки відповідності транзитних вантажів і транспортних засобів транзиту вимогам митного, санітарного, ветеринарного, фітосанітарного, радіологічного, екологічного та інших видів контролю, що встановлюються виключно законами та міжнародними договорами України;

– транзит вантажів – перевезення транспортними засобами транзиту транзитних вантажів під митним контролем через територію України між двома пунктами або в межах одного пункту пропуску через державний кордон України;

– транзитні послуги (роботи) – безпосередньо пов'язана з транзитом вантажів підприємницька діяльність учасників транзиту, що здійснюється в межах договорів (контрактів) перевезення, транспортного експедирування, доручення, агентських угод тощо;

– учасники транзиту – вантажовласники та суб'єкти підприємницької діяльності (перевізники, порти, станції, експедитори, морські агенти, декларанти та інші), які у встановленому порядку надають (виконують) транзитні послуги (роботи).

Для вузькогалузевих термінів зручніше подавати визначення за першого вживання терміна в тексті, оскільки правник аналогічно оперує експліцитними дефініціями з прямим порядком слів і прямою або інверсованою логічною структурою: *Злочином є передбачене цим Кодексом суспільно небезпечне винне діяння (дія або бездіяльність), вчинене суб'єктом злочину* (ККУ, ст. 11) або, рідше, імпліцитними описовими дефініціями: *Відповідно до статті 6 цього Кодексу сторони є вільними в укладенні договору, виборі контрагента та визначенні умов договору з урахуванням вимог цього Кодексу, інших актів цивільного законодавства, звичаїв ділового обороту, вимог розумності та справедливості* (ЦКУ, ст. 6).

У термінів, уживаних епізодично, домінує імпліцитно виражена дефініція: *Здатність мати цивільні права та обов'язки (цивільну правоздатність) мають усі фізичні особи* (ЦКУ, ст. 25, п. 1); *Майно, що є у власності двох або більше осіб (співвласників), належить їм на праві спільної власності (спільне майно)* (ЦКУ, ст. 355, п. 1).

ЮК має високу стандартизованість. Типовим для експліцитної дефініції є просте речення зі складеним іменним присудком, що може функціонувати з нульовою або лексично вираженою дієслівною зв'язкою. Нульова дієслівна зв'язка переважає в дефініціях, винесених на початок нормативно-пра-

вового акта. Дефініції оформлюють за допомогою дужок, тире, що відокремлює дефінієндум від дефінієнса: *Використання імені фізичної особи з метою висвітлення її діяльності або діяльності організації, у якій вона працює чи навчається, що ґрунтується на відповідних документах (звітах, стенограмах, протоколах, аудіо-, відеозаписах, архівних матеріалах тощо), допускається без її згоди* (ЦКУ, ст. 296); *Фізична особа, яка позувала автором фотографії, іншого художнього твору за плату, а після її смерті – її діти та вдова (вдівець), батьки, брати та сестри можуть вимагати припинення публічного показу, відтворення чи розповсюдження фотографії, іншого художнього твору за умови відшкодування автору або іншій особі пов'язаних із цим збитків*. (ЦКУ, ст. 308, п. 2);

Дефініції з лексично реалізованою дієслівною зв'язкою демонструють вузькогалузеві терміни на початку відповідного розділу, параграфу або статті. Услід за І. Вихованцем і Н. Арутюновою, виділяємо основні значення зв'язки: предикацію ознаки, входження індивіда до складу класу, входження підкласу до складу класу, тотожності, причинно-наслідкові відношення, порівняння (Вихованець, 2000). Функцію дієслова-зв'язки регулярно виконує дієслово *бути* у формі однини теперішнього часу – *є*, і спорадично – *вважати*, *вважатися* (*вважають*, *вважається*). Дієслівна зв'язка *бути* формує пряму та інверсовану ЮК: *Сторонами в зобов'язанні є боржник і кредитор* (ЦКУ, ст. 510) (пряма синтаксична структура); *Альтернативним є зобов'язання, в якому боржник зобов'язаний вчинити одну з двох або кількох дій* (ЦКУ, ст. 529) (інверсована синтаксична структура).

Дієслівна зв'язка *вважатися* в сучасному юридичному тексті є менш продуктивною. Законодавча практика фіксує спорадичну абсолютну контекстну взаємозаміну дієслівних зв'язок *бути* і *вважатися*, однак такі випадки поодинокі. Послідовно домінує вживання дієслівної зв'язки *вважатися*:

1) **атрибутивність**: *Правочин вважається таким, що вчинений у письмовій формі, якщо його зміст зафіксований в одному або кількох документах (зокрема, електронних), у листах, телеграмах, якими обмінялися сторони*. (4, ст. 59). Іменною частиною присудка є лексема або сполучення слів з атрибутивною семантикою, у дефініції здебільшого присутній також обставинний каузативний або темпоральний компонент: *з дня внесення до державного реєстру запису про припинення його діяльності; у разі неповідомлення про зміну адреси; якщо до його закінчення позовна заява, скарга, інші документи чи матеріали або грошові кошти здано на пошту чи*

передано іншими відповідними засобами зв'язку та інше);

2) **умовність**. Зв'язка *вважатися* підкреслює умовність такого вживання сильніше, ніж зв'язка *бути*: **Переданням майна вважається** вручення його набувачеві або перевізникові, організації зв'язку тощо для відправлення, пересилання набувачеві майна, відчуженого без зобов'язання доставки (ЦКУ, ст. 334).

Регулярним у ЮК є поширення присудка атрибутивними компонентами – відокремленим означенням або підрядним означальним реченням: **майно, набуте подружжям за час шлюбу, є їхньою спільною сумісною власністю, якщо інше не встановлено договором або законом** (ЦКУ, ст. 368).

Для імпліцитної структури уточнювальну дефініцію реалізують вставлені конструкції, графічно оформлені за допомогою дужок: Не є об'єктами авторського права: 1) **акти органів державної влади та органів місцевого самоврядування (законови, укази, постанови, рішення тощо), а також їхні офіційні переклади** 2) **державні символи України, грошові знаки, емблеми тощо, затверджені орга-**

нами державної влади; 3) **повідомлення про новини дня або інші факти, що мають характер звичайної пресінформації; 4) інші твори, встановлені законом** (ЦКУ, ст. 434).

Отже, дефінітивні ЮК в юридичних текстах уточнюють і закріплюють нормативне значення уживаних термінів. Дефінітивні ЮК мають високий ступінь стандартизованості синтаксичної структури відповідно до типу правової дефініції та її місця в тексті нормативно-правового акта.

**Висновки.** Отже, важливим аспектом у розв'язанні окресленої проблеми є узгодженість дефініцій між собою. Як показує дослідження сучасного українського юридичного тексту, деякі з цих проблем мають досить суттєвий характер, що негативно відображається на процесі реалізації юридичних норм. Саме тому нині дійсно визріла необхідність інвентаризації дефініцій ЮК. Для цього потрібен їхній системний аналіз, який дав би змогу адекватно оцінити ймовірні варіанти трактування понять у різних джерелах, виявити невідповідності, що заважають ефективному правовому й комунікативному регулюванню.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артикуца Н. В. Мова права і юридична термінологія: навч. посіб. для студ. юрид. спец. вищ. навч. закл. Національний університет «Києво-Могилянська академія». Центр інноваційних методик правничої освіти. К. : Стило, 2004. 277 с.
2. Вихованець І. Зв'язка. Українська мова. Енциклопедія. К., 2000.
3. Ілініч С. Ю. Синтаксичні параметри законодавчого тексту: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Нац. акад. наук України, Ін-т укр. мови. К., 2012. 19 с.
4. Піголкін А. С., Боголюбов С. А., Казьмін І. Ф., Локшина М. Д. Язык закона. ВНИИ сов. гос. стр-ва и законодательства. М. : Юридическая литература, 1990. 189 с.
5. Прадід Ю. Ф. У царині лінгвістики і права. Сімферополь : Ельїньо, 2006. 256 с.
6. Чиннова М. В. Дефиниции и их использование в нормативно-правовых актах : дисс. .. кандидата юрид. наук : 12.00.01. М. : 2004. 177 с.
7. Чулінда Л. Герменевтичний метод дослідження юридико-лінгвістичних властивостей текстів нормативно-правових актів. Українське право. 2002. № 1. С. 229–234.
8. Юрчук О. Ф. Експертний лінгвістичний аналіз як елемент нормотворчої діяльності (на матеріалі нормативно-правових актів України та Автономної Республіки Крим). Вісник університету внутрішніх справ. 1999. Вип. 7. Ч. 1. С. 159-162.
9. Юрислінгвістика-10: Лінгвоконфліктологія і юриспруденція: межвуз. сб. науч. тр. Под ред. Н. Д. Голева и Т. В. Чернышовой. Кемерово; Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2010. 452 с.

#### REFERENCES

1. Artykutsa N. V. Mova prava i yurydychna terminolohiia [Language of law and legal terminology]: navch. posib. dlia stud. yuryd. spets. vyshch. navch. zakl. Natsionalnyi universytet «Kyievo-Mohylianska akademiiia». Tsentr innovatsiinykh metodyk pravnychoi osvity. K. : Stylos, 2004. 277 s. [in Ukrainian].
2. Vykhovanets I. Zv'iazka. Ukrainska mova. [Connection. Ukrainian language]. Entsyklopediia. K., 2000. [in Ukrainian].
3. Ilinich S. Yu. Syntaksychni parametry zakonodavchoho tekstu [Syntactic parameters of the legislative text]. Nats. akad. nauk Ukrainy, In-t ukr. movy. K., 2012. 19 s. [in Ukrainian].
4. Pigolkin A. S., Bogolyubov S. A., Kazmin I. F., Lokshina M. D. Yazyk zakona. [The language of law]. M. : Yuridicheskaya literatura, 1990. 189 s. [in Russian].
5. Pradid Yu. F. U tsaryni linhvistyky i prava [In the field of linguistics and law] Simferopol : Elino, 2006. 256 s. [in Ukrainian].
6. Chinnova M. V. Definiicii i ih ispolzovanie v normativno-pravovykh aktah : diss. .. kandidata yurid. nauk [Definitions and their use in regulatory legal acts]. M. : 2004. 177 s. [in Russian].

7. Chulinda L. Hermenevtychnyi metod doslidzhennia yurydyko-linhvistychnykh vlastyvostei tekstiv normatyvno-pravovykh aktiv [Hermeneutic method of research of legal-linguistic properties of texts of normative-legal acts]. *Ukrainske pravo*. 2002. № 1. S. 229–234. [in Ukrainian].
8. Iurchuk O. F. Ekspertnyi linhvistychnyi analiz yak element normotvorchoi diialnosti (na materialy normatyvno-pravovykh aktiv Ukrainy ta Avtonomnoi Respubliky Krym) [Expert linguistic analysis as an element of rule-making activity (based on normative legal acts of Ukraine and the Autonomous Republic of Crimea)]. *Visnyk universytetu vnutrishnikh sprav*. 1999. Vyp. 7. Ch. 1. S. 159-162. [in Ukrainian].
9. Yurisljngvistika-10: Lingvokonfliktologiya i yurisprudenciya [Jurislinguistics-10: Linguoconflictology and jurisprudence]. Pod red. N. D. Goleva i T. V. Chernyshovoj. Kemerovo; Barnaul: Izd-vo Alt. un-ta, 2010. 452 s. [in Russian].



**Наталія ЦИНТАР,**

*orcid.org/0000-0002-1014-1347*

*аспірант кафедри германського, загального та порівняльного мовознавства  
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича  
(Чернівці, Україна) [natatsyntar@ukr.net](mailto:natatsyntar@ukr.net)*

## СЕМАНТИЧНИЙ РІВЕНЬ ЕМОТИВНОСТІ АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ

У статті здійснено компаративний аналіз семантичного рівня репрезентації емотивності у творах авторів-жінок XIX та XXI ст.. Було проведено семантичне дослідження емотивності за аксіологічним розмежуванням емоцій (позитивні, негативні, амбівалентні). Суцільна вибірка становить 3 354 лексико-семантичні репрезентації відповідних емоційних станів. Встановлено, що негативну емотивність представляють 50 алосем, позитивну емотивність – 26 алосем та амбівалентну емотивність – 11 алосем. Доведено, що за загальною кількістю контекстуальних реалізацій у творах авторів-жінок XIX ст. група позитивних емоцій є найбільш репрезентативна, водночас у творах авторів-жінок XXI ст. група негативних емоцій є найчисельнішою. Негативна емотивність у творах авторів-жінок є найбільш репрезентативна та налічує 1 629 прикладів, в яких було виділено 39 алосем у творах авторів-жінок XIX ст. та 49 алосем – у XXI ст. Найщільнішу контекстуальну відтвореність мають такі алосеми негативної емотивності: *anger* «злість» (170), *fear* «страх» (130) та *despair* «відчай» (75). Було визначено, що такі алосеми негативної емотивності, як *depression* «депресія», *despicableness* «презирливість», *disbelief* «зневіра», *dismay* «тривога», *hesitation* «вагання», *hopelessness* «безнадійність», *humiliation* «приниження», *hysteria* «істерика», *panic* «паніка», *revulsion* «огода», *suspicion* «підозра», трапляються лише в досліджуваних творах XXI ст. Алосема негативної емотивності *boredom* «нудьга» знаходить своє лексико-семантичне відтворення лише в творах XIX ст. Позитивну емотивність у досліджуваних творах представляють 1 276 репрезентацій, з них 865 – у творах XIX ст. та 411 – у творах XXI ст. У творах авторів XIX ст. позитивна емотивність реалізується у 25 алосемах, а в творах XXI ст. – у 26 алосемах. Виявлено, що такі алосеми позитивної емотивності в творах авторів-жінок, як *pleasure* «приємність» (195), *joy* «радість» (191), *happiness* «щастя» (146), мають найбільшу кількість репрезентацій. Найменш репрезентативними є такі алосеми позитивної емотивності: *desire* «жадання», *pity* «жалість», *patience* «терпіння», *respect* «повага» та *romance* «романтика». За кількістю репрезентацій амбівалентна емотивність є найменш репрезентативною та налічує 449 прикладів, що становить 190 – у XIX ст. та 259 – у XXI ст.. Найбільш репрезентативними алосемами амбівалентної емотивності є *excitement* «хвилювання» (118), *surprise* «здивування» (93) та *shock* «шок» (56). Аналіз трьох видів емотивності підтверджує факт, що емотивний компонент як аксіологічний репрезентатор алосеми є першорчерговим під час перцепції коду комунікативного акту, який у досліджуваному дискурсі віддзеркалює культурно-мисленнєвий досвід як наратора, так і епохи загалом.

**Ключові слова:** негативні емоції, позитивні емоції, амбівалентні емоції, лексико-семантичні репрезентації, алосеми, комунікативний акт.

**Natalia TSYNTAR,**

*orcid.org/0000-0002-1014-1347*

*Postgraduate Student of the Department of the Germanistic,  
General and Comparative Linguistics  
of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University  
(Chernivtsi, Ukraine) [natatsyntar@ukr.net](mailto:natatsyntar@ukr.net)*

## SEMANTIC LEVEL OF THE ENGLISH DISCOURSE EMOTIVITY

The article is devoted to the comparative analysis of the semantic representation of the emotivity in the literary works of the female authors in the XIX and XXI centuries. The semantic research of the emotivity was conducted according to the axiological differentiation of the emotions (positive, negative, ambivalent). The total selection of the lexical semantic representations of the category of emotivity contains 3 354 examples. It was stated that the negative emotivity is presented by 50 alothemes, positive emotivity – 26 alothemes and ambivalent emotivity is presented by 11 alothemes. It is was proved that according to the general amount of the contextual realization in the literary works of the female authors of XIX century the group of the positive emotions is the most representative, at the same time in the works of the female authors of the XIX century the group of the negative emotions is the most quantitative. The negative emotivity in the literary works of the female authors is the most representative and has 1 629 examples among which were found 39 alothemes in the texts of the XIX century and 49 alothemes in the XXI century. The followings alothemes of the negative emotivity have the densest contextual reproduction: *anger* (170), *fear* (130) and *despair* (75). It was noticed that such alothemes

of the negative emotivity as depression, despicableness, disbelief, dismay, hesitation, hopelessness, humiliation, hysteria, panic, revulsion, suspicion are found only in the texts of the XXI century. The alotheme of the negative emotivity boredom has its lexical semantic recreation only in the works of the XIX century. 1 276 examples represent the positive emotivity in the literary works under investigation: 865 in the XIX century and 411 in the XXI century. The positive emotivity in the works of the female authors of the XIX century is realized by 25 alothemes whereas in the works of the XXI century – in 26 alothemes. It was discovered that such alothemes of the positive emotivity in the works of the female authors as pleasure (195), joy (191), happiness (146) have the biggest quantity of the representations. The least representative are the followings alothemes of the positive emotivity: desire, pity, patience, respect and romance. According to the amount of the lexical semantic examples ambivalent emotivity is the least representative and has 449 examples: 190 – XIX century and 259 – XXI century. The most representative alothemes of the ambivalent emotivity are excitement (118), surprise (93) and shock (56). The analysis of the three types of the emotivity confirms the fact that the emotive component as an axiological representator of the alotheme is first and foremost during the perception the code of the communicative act that reflects the cultural thinking experience both of the narrator, and the corresponding literary epoch.

**Key words:** negative emotions, positive emotions, ambivalent emotions, lexical semantic representations, alothemes, communicative act.

**Постановка проблеми.** В останнє десятиліття з боку лінгвістів спостерігається відродження інтересу до теоретичного та практичного вивчення емотивного боку мови, що зумовило виникнення нового напрямку лінгвістичних досліджень – емотіології, або лінгвістики емоцій.

Під емотивною функцією мови розуміють можливість виражати мовними засобами психічний стан мовця, його емоції та почуття, емоційне ставлення до предмета, об'єкта, адресата мовлення та ситуації спілкування. Комунікативна здатність – одна з найважливіших властивостей емоцій. Вони пронизують усі сфери життя та знаходять своє відображення в мові, тобто їх опосередкування, маніфестацію у мовленні, що супроводжується внутрішнім і зовнішнім переживанням.

**Аналіз досліджень.** Емотивність визначається у лінгвістичній науці як «іманентно властива мові семантична властивість виражати системою своїх засобів емоційність як факт психіки; відображені в семантиці мовних одиниць соціальні та індивідуальні емоції» (Шаховский, 1984). Дослідження питання реалізації семантики емоціогенної лексики в тексті наштовхнуло лінгвістів (Лосева, 1973) на думку, що мовлення є інформативним, а мова – це код, який потрібно привести в дію, і що саме завдяки тексту розкриваються нові імпліцитні виразні сили мови та її номінативні потенції.

Через механіку й моторику дій персонажів письменники прагнуть висвітлити психологічну основу жестів, вчинків тощо (Корнева, 2011). Невербаліка в комунікативному акті за допомогою міміки, жестів і фізіологічних змін в організмі доповнює індуктивно-прагматичну інтенцію мовця. Релевантна емотивна конотація здійснює «семантичне представництво оцінного ставлення суспільства до об'єктів відображення» (Schneider, 2006). Деталізація невербальної експресії емоцій художніх персонажів у процесі відтворення

загального змісту твору спрямовує читача на правильну перцепцію задуму наратора.

**Мета статті** – проаналізувати семантичний рівень репрезентації емотивності у творах авторів-жінок XIX та XXI ст.

**Виклад основного матеріалу.** Семантичне дослідження емотивності у творах авторів-жінок нашого наукового пошуку базується на аксіологічному розмежуванні емоцій (позитивні, негативні, амбівалентні). Суцільна вибірка становить 3 354 лексико-семантичні репрезентації відтворення емотивності художнього твору, які було, відповідно, розподілено на три групи:

1) негативна емотивність, яку представляють 50 алосем – *fear* «страх», *shame* «сором», *unhappiness* «нещастя», *despair* «відчай», *horror* «жах», *sorrow* «сум», *nervousness* «нервозність» та інші;

2) позитивна, яку представляють 26 алосем – *delight* «захват», *gratitude* «вдячність», *happiness* «щастя», *kindness* «доброта», *love* «любов», *merriment* «радість» та інші;

3) амбівалентна (водночас і позитивні, і негативні), яку представляють 11 алосем – *amazement* «розгубленість», *excitement* «хвилювання», *shock* «шок», *surprise* «здивування», *worriedness* «переживання» та інші.

Таблиця 1

#### Семантична репрезентація емотивності в творах авторів-жінок

Групи емоцій	XIX ст.	XXI ст.	Загальна кількість
Негативні	749	880	1629
Позитивні	865	411	1276
Амбівалентні	190	259	449
<b>Всього</b>	<b>1804</b>	<b>1550</b>	<b>3354</b>

Співставлення репрезентацій емотивності за аксіологічною ознакою (Рис. 1), показує, що за

загальною кількістю контекстуальних реалізацій у творах авторів-жінок XIX ст. група позитивних емоцій є найбільш репрезентативна, водночас у творах авторів-жінок XXI ст. група негативних емоцій є найчисельнішою:

**Негативна емотивність** у творах авторів-жінок є найбільш репрезентативна та налічує 1 629 прикладів (49 % від загальної кількості семантичних репрезентацій у творах авторів-жінок). Однак бачимо, що в творах авторів-жінок XIX ст. рідше відтворювалися негативні емоції (749 – XIX ст.), тоді як у творах авторів-жінок XXI ст. – частіше відтворено негативні емоції (880 – XXI ст.).

У результаті аналізу групи репрезентацій негативної емотивності було нараховано 39 аloseм у творах авторів-жінок XIX ст. та 49 аloseм – у XXI ст. (наприклад, *anger* «злість», *disappointment* «розчарування», *distress* «страждання», *fear* «страх», *grief* «горе», *indignation* «обурення», *irritation* «роздратування та інші).

Найщільніша контекстуальна відтвореність характерна таким аloseмам негативної емотивності в творах авторів-жінок: *anger* «злість» (170), *fear* «страх» (130), *despair* «відчай» (75), *bewilderment* «бентеження» (73), *disappointment* «розчарування» (72), *sadness* «смуток» (64), *shame* «сором» (64), *irritation* «роздратування» (63), *indignation* «обурення» (59), *fierceness* «лють» (52), *nervousness* «нервозність» (52), *offence* «образа» (51).

Негативну емотивність у досліджуваних творах авторів-жінок найчастіше репрезентує аloseма – *anger* «злість», яка налічує 170 прикладів, з яких 82 – у XIX ст. та 78 – у XXI ст. Бачимо, що відносно однаково кількість разів автори-

жінки обох століть відображали емоційний стан *anger* «злість», застосовуючи переважно пряму вербальну (*cry, frown, exclaim, scream, yell* тощо) й номінативну (*anger, bitterness, displeasure, rage* тощо) та непряму номінацію емотивності. Наприклад: “*“Oh, the little villain! That’s the way he meant to pay me for keeping my word to Mother. I’ll give him a hearty scolding and bring him to beg pardon’, cried Jo, burning to execute immediate justice.”* (Alcott, 1996) – вигук перед лайливим звертанням в окличному реченні (*Oh, the little villain!* «О, малий негідник!») вказує на високий ступінь емоції головної героїні твору Л. Олкот «Маленькі жінки»; Джо погрожує Джону (*I’ll give him a hearty scolding* «Я його відшмагаю від душі»), що є непрямим відображенням *злості*; слова автора, які характеризують тон, яким говорить персонаж (*cried Jo, burning to execute immediate justice* «крикнула Джо, згораючи від бажання встановити справедливість»), доповнюють емотивну ідею цього ЕМК.

Виявлено, що часто наратори-жінки, застосовуючи пряму адвербіальну номінацію, підсилювали тон емоції *злість*, означуючи дієслово, яке у своїй семантичній структурі вже містить емосему *злість* (*to exclaim angrily, to hiss angrily, to face angrily, to push smb angrily, to round at smb angrily*), наприклад: “*Stop being so ridiculous! Love doesn’t come into it, he admonished, rounding on her angrily.*” (Harris, 2007).

Друга за кількістю репрезентацій негативної емотивності – емосема *fear* «страх», яка відтворена в 130 прикладах, найчастіше прямою номінативною (*fear, agitation, fright* тощо), ад’ективною (*afraid, scared, alarmed, frightened* тощо) та непрямою стилістичною номінацією, наприклад:

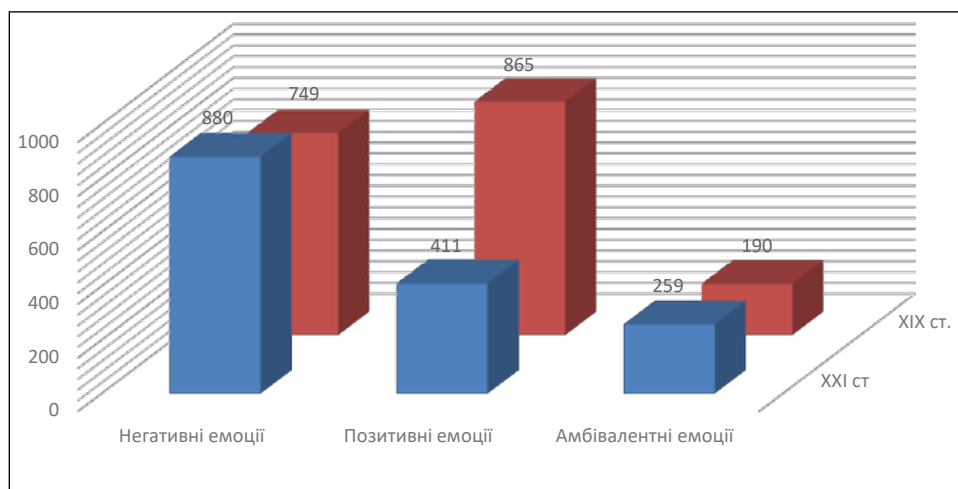


Рис. 1. Кількісне співвідношення семантичних репрезентацій емоцій у творах авторів-жінок XIX та XXI століття

“*Cold fear gripped her in case it wasn't him.*” (Harris, 2007) – метафора посилює художню образність відтворення емоційного стану. Водночас помічаємо, що увага авторів-жінок XXI ст. послабилася до емоційного стану *fear* «страх», оскільки кількість репрезентацій більша в XIX ст. (74 приклади), ніж в XXI ст. (56 прикладів).

Особливістю відтворення емоційного стану *fear* «страх» у творах авторів-жінок XXI ст. є часте використання метафори, в складі якої присутні іменники *heart* (*heart in her mouth, heart shuddered, heart went out to her, heart flipped, heart pounded*) та *stomach* (*stomach is cold, feels with the stomach, stomach full of melting ice*), наприклад: “*Her heart in her mouth, she knocked on the front door and waited.*” (Harris, 2007); “*His stomach is full of melting ice. Behind him Simeon breathes quietly, like a man with a knife.*” (Mendelson, 2008). В умовах екзистенційно-антропологічної кризи *страх* – це результат онтологічної та соціокультурної самотності людини, яка втратила відчуття безпеки й занурилася в нестримне суперництво, яке є безглуздим і небезпечним.

Третьою за кількістю репрезентацій негативної емотивності у творах авторів-жінок є аloseма *despair* «відчай», яка налічує 75 прикладів (28 – XIX ст. та 47 – XXI ст.). Бачимо, що з плином часу увага нараторів до цього емоційного стану збільшилася майже вдвічі. Пряма ад’єктивна (наприклад: “*After making eight fruitless calls and being told that either they couldn't afford an assistant because trade was bad, or that it was a family business and they didn't employ any outsiders, Julia felt desperate.*” (Harris, 2007) та непряма стилістична номінації (наприклад: “*Her own face stiffens as he collapses.*” (Mendelson, 2008) найчастіше відтворюють ці прояви емоційного стану *despair* «відчай» у досліджуваних творах.

Аloseма негативної емотивності *boredom* «нудьга» (6) знаходить своє лексико-семантичне відтворення лише в творах XIX ст. Ще в XVII ст. Г. Гегель стверджував, що «нудьга виникає через те, що «Я» не в змозі заповнити саме себе собою ж, але одночасно прагне знайти зміст самого себе» [[https://royallib.com/read/gegel\\_fridrih\\_nauka\\_logiki.html#0](https://royallib.com/read/gegel_fridrih_nauka_logiki.html#0)]. Суспільство в Англії в XIX ст. палко вірило: «Нудьга вічна, якщо Бога не існує».

Водночас такі аloseми негативної емотивності, як *depression* «депресія» (20), *despicableness* «презирливість» (2), *disbelief* «зневіра» (17), *dismay* «тривога» (33), *hesitation* «вагання» (36), *hopelessness* «безнадійність» (18), *humiliation* «приниження» (5), *hysteria* «істерика» (11), *panic*

«паніка» (33), *revulsion* «огида» (6), *suspicion* «підозра» (3), спостерігаємо лише в досліджуваних творах XXI ст. Це свідчить про високий дисонанс емоційно-когнітивного сприйняття сьогодення, який супроводжується почуттям сильного душевного болю та безвихідності.

Найменш репрезентативними аloseмами негативної емотивності в творах авторів-жінок є такі: *boredom* «нудьга» (8), *despicableness* «презирливість» (7), *exhaustion* «виснаження» (9), *madness* «божевілля» (6), *regret* «шкодування» (9), *revulsion* «огида» (6), *suspicion* «підозра» (8), *timidity* «боязкість» (9).

**Позитивна емотивність.** З психологічного погляду позитивні емоції є важливим життєвим стимулом, який регулює діяльність і спрямовує поведінку людини, сприяє високій працездатності, творчості, збереженню здоров'я (Изард, 2007).

Позитивну емотивність у досліджуваних творах авторів-жінок представляють 1 276 репрезентацій (38 %), з них 865 – у творах XIX ст. та 411 – у творах XXI ст. (див. Табл. 1). У творах авторів XIX ст. позитивна емотивність реалізується у 25 аloseмах, а в творах XXI ст. – у 26 аloseмах (наприклад, *calmness* «спокій», *delight* «захват», *happiness* «щастя», *joy* «радість», *kindness* «доброта», *love* «любов», *relief* «втіха», *sympathy* «співчуття», *tenderness* «ніжність» тощо).

Аналіз вибірки показав, що такі аloseми позитивної емотивності в творах авторів-жінок, як *pleasure* «приємність» (195), *joy* «радість» (191), *happiness* «щастя» (146), *love* «любов» (84), *merriment* «веселість» (82), *satisfaction* «задоволення» (66), *delight* «захват» (60), *interest* «цікавість» (56), *pride* «гордість» (45), *kindness* «доброта» (42), мають найбільшу кількість репрезентацій.

Позитивну емотивність у досліджуваних творах авторів-жінок найчастіше репрезентує аloseма *pleasure* «приємність», яка налічує 195 прикладів. Бачимо, що в творах XIX ст. майже втричі частіше (145 прикладів) наратори відтворювали емоційний стан *pleasure* «приємність», ніж у XXI ст. (50 прикладів). З філософського погляду частоприємність ототожнюється зі щастям. Згідно з Кантом, у феноменальному світі справність бажання чуттєво подразненого суб'єкта скерована на реалізацію об'єкта, існування якого подано йому розумом як таке, що обіцяєприємність. Щастя є наслідком заспокоєння всіх можливих наявних схильностей і потягів, що наповнюють чуттєве ество людської істоти (Kant, 1966). Стосовно лінгвістичного відтворення емоції *pleasure* «при-

емність», то було помічено, що наратори активно застосовували опосередковану номінацію, наприклад: “...the four sisters, who sat knitting away in the twilight, while the December snow fell quietly without, and the fire crackled cheerfully within. It was a comfortable room, though the carpet was faded and the furniture very plain, for a good picture or two hung on the walls, books filled the recesses, chrysanthemums and Christmas roses bloomed in the windows, and a pleasant atmosphere of home peace pervaded it.” (Alcott, 1996). Пряма ад’єктивна номінація теж яскраво передає емотивну ідею авторів-жінок, відображаючи переважно ненапружені емоційні стани: “He was always pleased to see her and ready to stop for a few minutes and catch up on how she was getting on.” (Harris, 2007).

Друга за частотою відтворення позитивної емотивності в творах авторів-жінок – аloseма *joy* «радість», яка налічує 191 приклад. Знову помічаємо велику різницю в кількості репрезентацій у різних століттях: 126 – у XIX ст. та 65 – у XXI ст. Арістотель – один із перших дав визначення радості: «...бути в змозі повністю використати наші фізичні та ментальні ресурси» (Aristotle, 1941). Сучасніший підхід до визначення запропонував Лазаурус: «Радість виникає в результаті процесу прагнення до прогресу та швидким чи повільним рухом до мети» (Lazaurus, 1991). Контекстуальна реалізація художньо-ідейного задуму відтворення емоції «радість» відбувається за допомогою непрямої лексико-семантичної та синтаксичної номінації, наприклад: “A quick, bright smile went round like a streak of sunshine. Beth clapped her hands, regardless of the biscuit she held, and Jo tossed up her napkin, crying, ‘A letter! A letter! Three cheers for Father!’” (Alcott, 1996).

Аloseма *happiness* «щастя» посідає третє місце за кількістю відтворення позитивної емотивності в досліджуваних творах авторів-жінок і налічує 146 прикладів (88 – XIX ст. та 58 – XXI ст.). Як і у двох попередніх прикладах, прослідковується тенденція до зменшення кількості репрезентацій відповідної емоції. Очевидно, що перцептивно-образний і ціннісний компоненти цієї аloseми позитивної емотивності з розвитком англомовного суспільства зазнають змін. Відтворення емоції «щастя» найчастіше відбувається за допомогою прямої номінації через лексико-семантичні засоби, що виражають емоції (вигуки та емотивно-оцінна лексика), та непрямої стилістичної номінації. Водночас цей емоційний стан репрезентується як словами автора – “As they gathered about the table, Mrs. March said, with a particularly happy face, ‘I’ve got a treat for you after supper.’

(Alcott, 1996), так і в репліках художніх персонажів – “... I shall never forget that glorious summer evening, and always remember with delight that steep hill, and the edge of the precipice where we stood together, watching as splendid sunset mirrored in the restless world of waters at our feet – with hearts filled with gratitude to Heaven, and happiness, and love – almost too full for speech.” (Bronte, 1996). Образне порівняння наступного прикладу демонструє культурно-когнітивний фокус мислення суспільства – “...but especially with her dear brother John, she was as happy as a lark.” (Bronte, 1996) – саме журавель асоціюється зі щастям в англійців.

Найменш репрезентативними є такі аloseми позитивної емотивності: *desire* «жадання» (12), *pity* «жалість» (12), *patience* «терпіння» (11), *respect* «повага» (8), *romance* «романтика» (11).

У всіх аloseмах, що представляють позитивну емотивність, спостерігається зменшення кількості прикладів у творах XXI ст., порівняно з творами XIX ст. Тільки кількість аloseм *relief* «втіха» (21→27) та *sympathy* «співчуття» (5→17) збільшилася в творах XXI ст. Своє відтворення лише в творах авторів XXI ст. знаходить аloseма позитивної емотивності *hope* «надія» (11).

**Емотивна амбівалентність** – це складне поєднання протилежних почуттів, думок, бажань (Зелінська, 2001).

За кількістю репрезентацій у досліджуваних творах авторів-жінок амбівалентна емотивність є найменш репрезентативною та налічує 449 (13 %) прикладів: 190 – у XIX ст. та 259 – у XXI ст. (див. Табл. 1). 7 аloseм представляють амбівалентну емотивність творів XIX ст. – *amazement* «розгубленість», *curiosity* «допитливість», *excitement* «хвилювання», *puzzlement* «спантеличення», *shock* «шок», *surprise* «здивування», *worriedness* «переживання», водночас у творах XXI ст. знаходимо, окрім семи вищезгаданих, ще чотири: *perplex* «збентеження», *astonishment* «подив», *embarrassment* «замішання», *impression* «враження» – загалом 11 у творах XXI ст.

Найбільш репрезентативною аloseмою амбівалентної емотивності творів авторів-жінок є аloseма *excitement* «хвилювання», яка налічує 118 лексичних одиниць, з яких 71 – у XIX ст. та 47 – у XXI ст. Бачимо, що увага нараторів сьогодення до цього емоційного стану послабилася. Аналіз прикладів цієї групи доводить полярність чинників, що спричиняють цей вид емотивності, тобто знаходимо як позитивні (“If I had now, in some measure, got rid of the *mauvaise honte* [French ‘shyness’] that had formerly oppressed me so much; there was a pleasing excitement in the idea of entering

*these unknown regions, and making my way alone among its strange habitants.*” (Bronte, 1996)), так і негативні (“...flushed with excitement, and laughing, half in mirth and half in reckless desperation, as it seemed to me.” (Bronte, 1996)). Основну кількість прикладів цієї емоції представлено прямою номінацією в поєднанні з художнім означенням чи метафорою.

Друга за кількістю відтворень аloseма амбівалентної емотивності – *surprise* «здивування» (93): 53 – у XIX ст., 40 – у XXI ст. Бачимо, що цьому типу емотивності теж властива тенденція до зменшення уваги нараторів-жінок під час викладу ідейного задуму творів. Чим вищий ступінь інтенсивності емоції, тим більше позалінгвальних проявів прослідковується. Оскільки більша частина прикладів – це інтенсивні короткочасні емоції, то автори поруч із прямою номінацією описують і фізіологічний прояв емоції художнього персонажа, наприклад: “*Taken by surprise, Julia swung round, her colour rising, her heart thudding rapidly.*” (Harris, 2007). Здивування, що супроводжується вибухом сміху, відтворено в наступному прикладі: “*My mother uttered an exclamation of surprise and laughed.*” (Bronte, 1996). Знову причини цієї емоції як позитивні, так і негативні. Приємне здивування проілюструє такий приклад: “*She was so glad and surprised she took it right in her arms, and thanked him over and over.*” (Alcott, 1996). Неприємно здивована Джо («Маленькі жінки» Л. Олкот): “*She stood and stared at him for a minute, looking both surprised and displeased...*” (Alcott, 1996).

Аloseма *shock* «шок» у творах авторів-жінок посідає третє місце за кількістю репрезентацій і налічує 56 прикладів, однак помічаємо протилежну тенденцію, ніж у попередніх двох прикладах амбівалентної емотивності – менша кіль-

кість у творах XIX ст. (10), а більша – у творах XXI (46) ст. Стан шоку, зазвичай викликаний сильним спантеличенням, має астеничні наслідки, тобто у свідомості на певний час блокуються сигнали до руху чи дій: “*Amanda’s blue eyes darkened in shock as she whirled round and stared at Julia.*” (Harris, 2007). Автор застосовує пряму номінативну (*in shock*) та вербальну номінації (*stared*) для відтворення цієї емоції. У стані шоку художнім персонажам бракує слів для вираження емоції: “*I was so much shocked and terror-stricken that I could not speak, to ask the information I so much longed yet dreaded to obtain.*” (Bronte, 1996).

**Висновки.** Отже, лексико-семантичні одиниці негативної емотивності в нашому дослідженні фіксують у своїй семантиці відповідні емоційні аloseми. Бачимо, що хоча з плином часу кількість негативних емоцій у творах авторів-жінок зменшилась, ця група залишається найбільш репрезентативною. Відтворюючи позитивну емотивність у художньому творі, автори-жінки обох періодів майстерно вплітали в семантичну структуру розповіді символіку й метафору, що віддзеркалюють культурно-мисленнєвий досвід як наратора, так і епохи загалом. Амбівалентність почуттів є не менш важливим елементом переживання різних емоційних станів. Наведені приклади трьох видів емотивності (негативної, позитивної, амбівалентної) підтверджують факт, що емотивний компонент як аксіологічний репрезентатор аloseми є першочерговим під час перцепції коду комунікативного акту. Однак встановлення його виду можливе лише через встановлення іллокуції – комунікативної мети адресата, та врахування загальнотекстової емотивної тональності. Перспективним вважаємо дослідження аксіологічного аспекту емотивності творів авторів-чоловіків.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зелінська Т. М. Амбівалентність особистості як психологічний феномен. *Психологія і суспільство*. 2001. С. 23–32.
2. Изард К. Э. Психология эмоций. *Путер*, 2007. 464 с.
3. Корнева Л. М. Мовна репрезентація невербальної поведінки героїв художнього твору та її роль у тексті. *Філологічні науки* : зб. наук. пр. 2011. № 1 (7). С. 114–120. URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/fil\\_nauk/2011\\_1/Korneva.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/fil_nauk/2011_1/Korneva.pdf).
4. Лосева Л. М. Структурно-семантическая организация целых текстов. Одесса, 1973. 178 с.
5. Шаховский В. И. Значение и эмотивная валентность единиц языка и речи. Москва : Высшая школа, 1984. 215 с.
6. Alcott L. M. *Little Women*. London, 1996. 217 p.
7. Aristotle. *The basic works of Aristotle*. New York : Random House, 1941. 523 p.
8. Bronte A. *Agnes Grey*. London, 1996. 303 p.
9. Harris R. A. *Mother’s Love*. London, 2007. 424p.
10. Kant I. *Kritik der reinen Vernunft*. Stuttgart: Philipp Reclam Jun., 1966. S. 816.
11. Lazaurus R. S. *Psychological stress in the workplace*. New York : Select Press, 1991. 382 p.
12. Mendelson Ch. *When we were bad*. London, 2008. 325p.
13. Schneider R. *Thesen zur Dissertation “Zum Gefühlswert der Wörter”*, 2006. S. 327.

REFERENCES

1. Zelinska T. M. Ambivalentnist' osobystosti yak psykholoichnyi fenomen [Ambivalence of a personality as a psychological phenomenon] [Psychology and society]. 2001. P. 23–32 [in Ukrainian].
2. Izard K. E. Psikhologiya emotsyi [Psychology of emotions]. Piter, 2007. 464 p. [in Russian].
3. Korneva L. M. Movna reprezentatsiya neverbalnoyi povedinky heroyiv khudozhniogo tvoru ta yiyi rol' u teksti [Linguistic representation of the non-verbal behaviour of the heroes in the literary text]. *Philological sciences* : zb. sciences. pr. № 1 (7). 2011. P. 114–120. URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/fil\\_nauk/2011\\_1/Korneva.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/fil_nauk/2011_1/Korneva.pdf) [in Ukrainian].
4. Loseva L. M. Strukturno-semanticheskaya organizatsiya tselykh tekstov [Structural organization of the complete texts]. Odessa, 1973. 178 p. [in Ukrainian].
5. Shakhovskiy V. I. Znachenie i emotivnaya valentnost' edinic yazyka i rechi [Meaning and emotive valency of the speech and language units]. Moscow: Vyssh. shk., 1984. 215 p. [in Russian].
6. Alcott L. M. Little Women. London, 1996. 217 p.
7. Aristotle. The basic works of Aristotle. New York : Random House, 1941. 523 p.
8. Bronte A. Agnes Grey. London, 1996. 303 p.
9. Harris R. A. Mother's Love. London, 2007. 424 p.
10. Kant I. Kritik der reinen Vernunft. [Critics of the pure intellect] Stuttgart: Philipp Reclam Jun., 1966. S. 816. [in German].
11. Lazaurus R. S. Psychological stress in the workplace. New York : Select press, 1991. 382 p.
12. Mendelson Ch. When we were bad. London, 2008. 325 p.
13. Schneider R. Thesen zur Dissertation "Zum Gefuhlswert der Worter" [Thesis to the dissertation "Emotional tension of the word"]. 2006. S. 327 [in German].

УДК 81'367.33 : 811.161.2+811.111  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209653>

**Ірина ШАПОВАЛ,**  
*orcid.org/0000-0002-3414-2125*  
асистент кафедри англійської філології  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
(Івано-Франківськ, Україна) [irysia.shapoval@gmail.com](mailto:irysia.shapoval@gmail.com)

**Володимир ГОШИЛИК,**  
*orcid.org/0000-0001-7645-5966*  
кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри англійської філології  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
(Івано-Франківськ, Україна) [goshylyk@ukr.net](mailto:goshylyk@ukr.net)

## СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОПТАТИВНИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ НЕЗДІЙСНЕННОГО БАЖАННЯ-ШКОДУВАННЯ СТОСОВНО МИНУЛОГО В СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ

*Стаття присвячена комплексному семантико-прагматичному аналізу функціонування оптативних висловлювань зі значенням нездійсненого бажання-шкодування стосовно минулого в сучасних українському та англійському художніх дискурсах.*

*Оптативність є самостійним типом ірреальної модальності, сутність якого полягає у прагненні мовця до певного стану речей у світі, відмінного від дійсного. У домінуючій антропоцентричній парадигмі оптативність, попри свій очевидний зв'язок з об'єктивними обставинами, постає як максимально суб'єктивована сутність, у процесі розгляду якої необхідно брати до уваги індивідуальні, позамовні параметри.*

*Оптативні висловлювання зі значенням нездійсненого бажання-шкодування стосовно минулого належать до власне ірреальних, оскільки мають минулу часову референцію. Таке бажання не передбачає сподівання на майбутнє, а вирізняється відтінком жалю, розпачу, обурення, невдоволення тощо. Ідентифікація таких висловлювань є контекстозалежною.*

*У статті доведено, що предикативні оптативні висловлювання зі значенням бажання-шкодування стосовно минулого використовуються в різних видах комунікації в українській та англійській мовах, як у діалогічному мовленні, так і в автокомунікації. Характерно, що диктальний компонент пропозиції в цих висловлюваннях в обох мовах відзначається предметністю та конкретністю. В англійській мові це значення межує зі значенням осуду.*

*Аналіз предикативних висловлювань зі значенням нездійсненого бажання-шкодування стосовно минулого дав змогу дійти висновку про типовість реалізації основних параметрів оптативної ситуації в досліджуваних дискурсах, адже в них виявлено рівнопропорційне представлення як виконавців бажаної дії, так і інших параметрів оптативної ситуації.*

**Ключові слова:** модальність, бажальність, оптативність, оптативне висловлювання, шкодування.

**Iryna SHAPOVAL,**  
*orcid.org/0000-0002-3414-2125*  
Assistant at the English Philology Department  
of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) [irysia.shapoval@gmail.com](mailto:irysia.shapoval@gmail.com)

**Volodymyr GOSHYLYK,**  
*orcid.org/0000-0001-7645-5966*  
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the English Philology Department  
of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) [goshylyk@ukr.net](mailto:goshylyk@ukr.net)

## THE SEMANTIC-PRAGMATIC CHARACTERISTICS OF THE OPTATIVE UTTERANCES WITH THE MEANING OF UNFULFILLED DESIRE AND PITY REGARDING THE PAST IN MODERN UKRAINIAN AND ENGLISH

*The article is devoted to a comprehensive semantic-pragmatic analysis of the functioning of the optative utterances with the meaning of unfulfilled desire and pity regarding the past in the contemporary Ukrainian and English fiction discourses.*

*Optativity is an independent type of unreal modality, the essence of which is the speaker's desire for a certain state of affairs in the world, different from the real one. In the dominant anthropocentric paradigm, optativity, despite its obvious*



connection with objective circumstances, appears as the most subjective entity, treating which it is necessary to take into account the individual, extralinguistic parameters.

The optative utterances with the meaning of unfulfilled desire and pity regarding the past belong to the unreal ones, because they have a past temporal reference. This desire does not imply hope for the future, but is characterized by a tinge of pity, despair, indignation, dissatisfaction, etc. The identification of such utterances is context-dependent.

The article proves that the predicative optative utterances with the meaning of unfulfilled desire and pity regarding the past are used in various types of communication in Ukrainian and English, both in dialogic speech and in auto-communication. It should be noted, that the dictal component of these utterances in both languages is marked by subjectivity and specificity. In English, this meaning is close to the meaning of condemnation.

The analysis of the predicate optative utterances with the meaning of unfulfilled desire and pity regarding the past allowed us to conclude that the implementation of the main parameters of the optative situation is typical in the studied discourses, because they revealed an equal proportion of both the performers of the desired action and other parameters of the optative situation.

**Key words:** modality, desirability, optativity, optative utterance, pity.

**Постановка проблеми.** Як відомо, оптативність є це самостійним типом ірреальної модальності, сутність якого полягає у прагненні мовця до певного стану речей у світі, відмінного від дійсного. У домінуючій антропоцентричній парадигмі оптативність, попри свій очевидний зв'язок з об'єктивними обставинами, постає як максимально суб'єктивована сутність, у процесі розгляду якої необхідно брати до уваги індивідуальні, позамовні параметри.

Категорію оптативності конституюють різнорівневі засоби мови, призначені для вираження бажання суб'єкта (як мовця, так і не-мовця) у вигляді модальних відносин. Розгляд мовних способів об'єктивації бажання, що проходив у тісній взаємодії з їх носієм в антропоцентричній парадигмі мовних студій, уможливив виокремлення двох видів оптативності – предикативної та предикатної. Висловлювання з предикативною оптативністю відповідають відносьнам «мовець – семантична ситуація, яка є бажаною», тоді як у висловлюваннях із бажальністю предиката спостерігаємо реалізацію відносин «мовець – предикативна ознака, яка приписується мовцем суб'єкту висловлювання як бажана для останнього».

**Аналіз досліджень.** Питання мовного представлення семантики бажальності неодноразово ставало предметом дослідження багатьох лінгвістів (І. Адамсон, О. В. Алтабаєва, П. Грош, М. К. Гусаренко, М. В. Колосова, Н. Ю. Куравська, С. В. Мастерських, С. В. Скомаровська, Л. В. Умрихіна, М. І. Щербакова), проте наукових розвідок стосовно функціонально-семантичних параметрів оптатива та його дискурсивної реалізації в неблизькоспоріднених українській та англійській мовах ані в закордонному, ані у вітчизняному мовознавстві ще не було.

**Метою статті** є розгляд висловлювань зі значенням нездійсненого бажання-шкодування стосовно минулого, які актуалізуються в межах оптативних ситуацій у сучасних українській та англійській мовах. Досягнення мети передбачає

проведення комплексного семантико-прагматичного аналізу функціонування обраних оптативних висловлювань в українському та англійському художніх дискурсах.

**Виклад основного матеріалу.** Оптативні висловлювання зі значенням нездійсненого бажання-шкодування стосовно минулого належать до власне ірреальних, оскільки мають минулу часову референцію. Таке бажання не передбачає сподівання на майбутнє, а вирізняється відтінком жалю, розпачу, обурення, невдоволення тощо. Ідентифікація таких висловлювань є контекстозалежною.

**Предикативні оптативні висловлювання зі значенням нездійсненого бажання-шкодування стосовно минулого**, яке ми розуміємо як вияв негативного, несхвального ставлення до події, яка відбулася в минулому, передають значення бажання з негативною оцінкою, яке презентує формула *X хоче, щоб здійснилося Y, однак Y не здійснилося*. Отже, з точки зору потенційності такі бажання є нездійсненими. Такі висловлювання мають негативний диктальний компонент пропозиції, як і оптативні висловлювання зі значенням осуду, однак суттєвою відмінністю є аспект емпатії, який відчутно присутній у таких висловлюваннях, а також темпоральна площина реалізації ситуації.

Розглянемо об'єктивацію таких оптативних висловлювань на матеріалі української та англійської мов.

У наведеному далі прикладі спостерігаємо класичний випадок оптативного висловлювання зі значенням бажання-шкодування стосовно минулого:

*Я от думаю – хто він був, мій батько? Рідний, я маю на увазі... За що вона його так любила? Мати моя? Молода ж зовсім була, це б їй тепер іще й восьмидесяти б не було... Теці моїй он вісімдесят два... **Могла б дожити** (Музей покинутих секретів, О. Забужко).*

Оптативна ситуація, яка розгортається, містить мовця, який збігається з адресатом, суб'єкта

виконання бажання і бажану дію. Автореферентність висловленої думки підсилює емоційну психологічність оптативного висловлювання для бенефіціанта-мовця. Зрозуміло, що автор більше ставить риторичне питання «Чому?», звертаючись до вищих сил, і промальовує ситуацію, в якій мати була живою в теперішньому для нього часі, адже негативно оцінена дія вже відбулася в минулому часі й не може змінитися. Ступінь необхідності вербалізованого бажання є високим, що посилюється контамінацією модальних значень, зокрема використанням модального дієслова *могти* з основним смисловим дієсловом.

Аналогічні типові ситуації знаходимо в англійському дискурсі.

У наведеному нижче фрагменті англійського дискурсу натрапляємо на приклад, в якому є як типові, так і нетипові складники оптативної ситуації:

*The Bensons' oldest son was about to be married, and soon enough there would be a baby toddling about the house. He thought of Mabel, that small, sad smile and the wince at the inside corners of her eyes that should have made tears but never did (The snow child: a novel, I. Eowyn).*

Автор висловлювання є автором твору, який опосередковано передає думки та бажання головних героїв, а адресатом є читач твору. Суб'єктом висловленого бажання є інша особа *Mabel*, яка, а точніше її емоційний невербальний жест, мала спричинити певну дію і реакцію *should have made tears*. Дія є потенційно нездійсненою, про що свідчить як граматична форма конструкції, так і подальший контекст (*but never did*). Очевидно, що бенефіціантом бажаної дії є саме суб'єкт, представлений у фрагменті дискурсу займенником *he*. Характерно, що адресатом не є суб'єкт виконання бажання, що ще раз підтверджує емоційно-психологічну складову частину наявності цього бажання-шкодування в бенефіціанта.

Також у поданому уривку українського тексту маємо приклад канонічного діалогу, в якому об'єктивується жаль стосовно минулої дії за допомогою категорії оптативності:

– *Не ходи!* – *скачала нервово Галя.* – *Я тебе прошу: не ходи!* *Оксана холодно і здивовано озирала матір.*

– *Що з тобою, мамо?*

– *Е, це довго розказувати,* – *сказала Галя.* – *Зрештою, о цій порі... Ні, мені варто було б тобі розказати... Бачиш, це не зовсім правдоподібна історія...*

– *То чого на це зважати?*

– *У свій час я теж так думала,* – *сказала Галя.* – *Але з роками... З роками ми стаємо м'якші*

*й поступливіші навіть щодо забобонів. Можливо, це звичайна самоосторога... Фу, мені бракує слів (Дім на горі, В. Шевчук).*

У цій оптативній ситуації є два учасники діалогу: один із них – автор оптативного висловлювання, другий – його адресат. Автор висловлювання збігається із суб'єктом висловленого в оптативній ситуації бажання. Предметом бажання є дія *розказати*, яка, як зрозуміло з контексту, не відбулася в минулому. Мовець шкодує про це і вважає це помилкою. Об'єкт бажання, а саме про що мовець міг розказати адресату в минулому, не представлено в наведеному фрагменті, однак мовець розкриває своє ставлення до нього опосередковано (*це не зовсім правдоподібна історія, самоосторога, забобон*). Контекст дає змогу зрозуміти, що бенефіціантами бажання, з погляду мовця, є обидва учасники діалогу, адже позитивною оцінкою результату бажаної дії є передана інформація, яка могла б застерегти адресата від певних, негативних із погляду матері, вчинків. Високий ступінь необхідності виконання бажання підкреслюється експлікатором *варто*.

В умовах канонічної ситуації спілкування оптативні висловлювання зі значенням шкодування стосовно минулого мають два різновиди, якщо брати до уваги позицію автора та адресата стосовно предмета бажання. Так, позиція адресата може збігатися з позицією автора, а також у них можуть бути різні точки зору стосовно диктального компонента висловленої пропозиції. Окрім того, така подібність/відмінність може проявлятися експліцитно й імпліцитно.

Так, у наступному прикладі авторка оптативного висловлювання передає свій жаль стосовно дії, яку вона не вчиняла достатньо часто в минулому:

*«Thank you. I know, well, I should have visited home more often». Shame wrung the admission from him.*

*«God forgives,» White said. «Surely David will too, eventually» (A simple murder, E. Kuhns).*

Адресат висловлювання *White* поділяє позицію суб'єкта-мовця, який одночасно є суб'єктом виконання бажання і, експліцитно демонструючи свою позицію, відповідає, що Бог і, евентуально, сам син вибачать її. Обидва учасники комунікації розуміють, що дія є потенційно нездійсненою, а бенефіціантами її є як автор висловлювання, так і згаданий син.

У наведеному нижче фрагменті теж канонічна ситуація спілкування, однак оптативне висловлювання зі значенням шкодування стосовно минулого має додаткове значення умови, а позиції

комунікантів стосовно предмета бажання не є експліцитно ідентичними:

– *Де ж поділася та найніжніша дівчинка, яку я колись поцілував у наметі?*

– **Якби знав, був би не одружився**, – в'їдливо сказала вона.

– *Прийми мої співчуття. Одружився б. Всі ми одружуємось. Хоч на чортовій сестрі, – як казав Шевченко, – аби не одурити в самотності. Навіть брат Прометей був ускочив, взяв за жінку Пандору. Обставин їхнього розлучення я не знаю, але дещо з її знаменитої скриньки, мабуть, перепало і йому (Записки українського самашедшого, Л. Костенко).*

У цій оптативній ситуації автор висловлювання (вона, як зрозуміло з контексту, дружина) та адресат (як зрозуміло з контексту, чоловік) висловлюють думки стосовно факту їх одруження. Мовець висловлює припущення, що адресат, який збігається із суб'єктом бажання, в минулому не висловив бажання та згоди одружитися з нею за умови володіння певною інформацією. Характеру цієї інформації контекст повністю не розкриває, однак зрозуміло, що вона стосується емоційно-психологічної поведінки дружини. Бенефактивність цієї дії є гіпотетичною для автора висловлювання, а подальший контекст, тобто категоричне твердження про необхідність одружуватися, нівелює можливу бенефактивність для адресата-чоловіка.

Характерною рисою наведеного фрагмента є дискурсотвірність ролі оптативності й те, що в одному фрагменті вживаються оптативні висловлювання зі значенням власне бажання та бажання шкодування стосовно минулого.

У дібраному корпусі фрагментів з оптативними висловлюваннями маємо приклади подібної дискурсотвірної ролі оптативності в автореферентному дискурсі:

**Краще б такої України взагалі не було. Мріяли б про неї, боролися б. Підросли б нові покоління, ладні за неї життя віддати. Література була б – хай заборонена, хай самвидавська, але ж література, а не це заслинене матюками плюгавство.**

– *Май витримку, – каже батько. – Становлення держави – процес важкий і тривалий. В інших державах бувало й гірше. Він загартований на терпіння. А я втомився терпіти. Я втрачаю терпіння терпіти. Допоки ж при владі будуть вовки? (Записки українського самашедшого, Л. Костенко).*

Оптативне висловлювання зі значенням шкодування стосовно минулого розкривається в ситуації з типовими складниками: мовцем, який збіга-

ється з адресатом, суб'єктом бажаної дії (*Україна*) та предметом бажання – дією *бути*. Мовець вважає, що Україна існує, і висловлює бажання її неіснування. Водночас за допомогою оптативних висловлювань з іншими значеннями мовець виражає інші суміжні бажання, які пояснюють його погляд та показують, що автор мріє про іншу країну та про іншу роль людей у цій країні. Бенефіціантом бажаної дії є сам автор.

Наведений фрагмент дискурсу складається з двох частин: автореферентної та діалогічної, яка є реплікою-відповіддю на попередні висловлювання. Очевидно, такий прийом автор твору використовує для підкреслення близькості між комунікантами і створення враження, що батько розуміє сина і без слів.

Матеріал дослідження показав і ситуації, в яких лише оптативні висловлювання зі значенням шкодування мають дискурсотвірну роль:

*Недавно аборигени Австралії наклали прокляття на свого прем'єра – вказали на нього кісткою кенгуру. Нам би якийсь такий звичай. Ми б давно вже на них усіх вказали кісткою кенгуру (Записки українського самашедшого, Л. Костенко).*

У наведеній ситуації дві рівноцінні оптативні ситуації, які пов'язані логічним причиново-наслідковим зв'язком. Ці ситуації пов'язують спільні автор висловлювання, який в обох випадках збігається з адресатом, та суб'єктом виконання бажання – інклюзивне *ми*. Предметом бажання в першому випадку є *мати такий звичай*, у другому – *вказати на всіх кісткою кенгуру*. Додатковим індикатором віднесеності бажання до минулого є *давно*, яке підтверджує, що бажана дія, за оцінками мовця, мала відбутися в минулому. Бенефіціантами дії є суб'єкти виконання бажаної дії, а саме імпліцитні *ми*.

Проаналізуємо фрагмент дискурсу, в якому бажана та реальна дійсність протиставляються в умовах діалогічного мовлення:

– *Дуже втішно, – сказала не без іронії Галя, викладаючи на тарілку готові млинці. – Втішніше мені було б, коли б ти прислав хоч одного листа.*

Вона вилила на сковорідку тісто, і воно зашипіло.

– *Я писав тобі листи, мамо, – сказав він несподівано ніжно і аж очі опустив від зворушення. – Написав тобі тисячу листів...*

– *Ова! – засміялася Галя. – Хотіла б я одержати з тої тисячі хоч би десять.*

– *Вони були б нудні й неприємні, – відмовив він. – На тих листах я вчився володіти пером (Дім на горі, В. Шевчук).*

Два учасники діалогу, мати та син, висловлюють своє бачення стосовно написання листів сином матері. Мати першою продукує оптативне висловлювання, адресатом якого стає її син, суб'єктом бажаної дії – теж він, а предметом бажаної дії є надсилання хоч одного листа.

Син, моделюючи своє бачення дійсності, спочатку стверджує, що він писав тисячу листів, а потім продукує оптативне висловлювання, в якому заперечує можливість отримання матір'ю його листів у зв'язку з їх змістовим наповненням, про що він шкодує, але змінити минуле не можна. Бенефіціантом першої бажаної дії є мати, автор висловлювання. Бенефактивність цієї дії для адресата-сина не підтверджується контекстом.

У наступному фрагменті спостерігаємо ситуацію, в якій потенційність дії заздалегідь відома і мовець детально описує не стільки бажану ситуацію, як наслідки небажаної, реальної ситуації:

*І цілком несподівано для суспільства президент Буш назвав Україну в числі держав, що підтримали коаліцію. І чомусь наш президент не заперечив. Маленька Словенія заперечила, а велика Україна ні. Отже, потай вже перестрибнув, хитнулися лукаві політичні терези. І враз у кольчужній справі була поставлена крапка. **Ось тут би й провести референдум, запитати суспільство. Ні. Президент ставить Україну перед фактом. Так вирішив він, так вирішив парламент (Записки українського самашедшого, Л. Костенко).***

Складниками цієї оптативної ситуації є автор висловлювання, який збігається з адресатом, а також імпліцитний суб'єкт висловленого бажання. Контекст дає підстави припустити, що останнім є президент і парламент, тобто ті, хто ухвалював рішення. Предметом бажання є проведення референдуму, опитування суспільства. Бенефіціантом бажаної дії є як автор висловлювання, так і, за його логікою, усе суспільство. Автор змальовує бінарну опозицію реальності, її наслідків та бажаної для нього реальності. Точкою відліку є саме нереалізація бажання, яка спричиняє та спричинить у майбутньому негативні наслідки.

В українських та англійських предикативних оптативних висловлюваннях зі значенням нездій-

сненого бажання-шкодування стосовно минулого рівнопропорційно представлений мовець як виконавець бажаної дії (див. табл. 1). Відповідно, в українських та англійських прикладах предикативні оптативні висловлювання зі значенням нездійсненого бажання-шкодування стосовно минулого слугують для висловлення жалю до самого себе, що підтверджує його рефлексивний характер, тяжіння мовця до самоаналізу та самовираження.

Незначне представлення адресата та інших осіб як виконавців бажаної дії в обох мовах свідчить про переважну антропоцентричну спрямованість оптативності. Варто зазначити, що показник безособових оптативних висловлювань досить високий в обох досліджуваних дискурсах. Очевидно, мовець схильний висловлювати шкодування без визначення конкретного виконавця дії та винуватця того, що бажана дія не здійснилася.

Без суттєвих відхилень доволі рівнопропорційно, в аналізованих дискурсах представлені предмети бажання (табл. 2), а також канонічні й неканонічні ситуації реалізації предикативних оптативних висловлювань (табл. 3), що підтверджує концептуальну основу феномена бажання та універсальний спосіб представлення бажального значення в різноструктурних мовах.

**Предикатні оптативні висловлювання зі значенням бажання, яке не має можливості збутися**, оскільки має стосунок до минулого спостерігаємо в обох досліджуваних мовах. Характерно, що в українській мові минулу референцію передають як лексико-граматичні засоби (минулий час дієслів, прислівники тощо), так і контекст. Присудок у формі минулого часу в англійській мові констатує лише часову віднесеність ситуації, однак значення шкодування так не передається.

У наступному висловлюванні спостерігаємо оптативну ситуацію, в якій ірреальність бажаної дії має минулу темпоральну локалізацію:

*...цим людям жодного сенсу не було розтлумачувати, та вони й слухати б не схотіли, що: а) на перевернутому «бітлові» не виявилось ніяких слідів од удару іншою машиною... (Музей покинутих секретів, О. Забужко).*

Таблиця 1

**Диференціація виконавця бажаної дії в предикативних оптативних висловлюваннях зі значенням нездійсненого бажання-шкодування стосовно минулого в українському та англійському художніх дискурсах**

дискурс	Виконавець бажаної дії (%)				
	мовець	адресат	мовець та інша особа/и	інша особа/и	безособове
український	60	4	18	5	13
англійський	64	3	20	2	11

Предметом бажання є дія *слухати*, яку суб'єкти висловленого бажання (*вони*) мали змогу здійснити в минулому, однак, як стверджує автор висловлювання, цього не зробили. Контекст дає змогу зрозуміти, що дія відбулася в минулому, учасники комунікації не виконали бажаної дії (*не слухали*). Активність чи пасивність їх позиції не спостерігається. Так само бенефіціантом бажаної дії є лише суб'єкт-мовець, а не інші суб'єкти комунікативної ситуації. Наведений контекст та форма оптативного висловлювання дають підстави кваліфікувати дію як потенційно нездійсненну.

Знову таки в наведеному фрагменті спостерігаємо поєднання значення аудіовізуального сприйняття та нездійсненого бажання стосовно минулого.

Характерно, що під час використання реально-модального значення бажальності комунікативні інтенції мовця зводяться лише до інформування адресата про нездійсненне бажання, наприклад:

1) *«I always wanted to go to Ireland,» Stupak shouted over the music to the dead-handsome young bartender. «Last year we had reservations and everything but, like, two days before the flight my girlfriend came down with appendicitis.»*

*«You can always get on a plane by yourself, you know,» he said politely enough, looking over her shoulder to wave at two women just coming through the door. «It's a very friendly country» (The Whites: a novel, H. Brandt);*

2) *Він мовчав, як ягня перед обухом.*

*– Ви для мене як родина. Як брат, якого я ніколи не мала. А завше хотіла мати, скільки себе пам'ятаю...*

*– Дякую, – сказав друг-поручник на псевдо «Кий». – Спускайтеся, «Дзвіню» (Музей покинутих секретів, О. Забужко).*

У наведених фрагментах за допомогою оптативних висловлювань у межах канонічної ситуації спілкування мовці інформують відповідного адресата про бажання, яке не здійснилося. Характер бажання є динамічним (*wanted to go*) та статичним (*хотіла мати*) відповідно.

Аналізовані оптативні ситуації мають базові складники, а саме: мовця (вираженого за допомогою дейктичного особового займенника 1 особи однини), адресата та предмет бажання. Бенефіціантами бажання є самі мовці, інших потенційних бенефіціантів контекст не дає змоги встановити.

Темпоральна орієнтація цих оптативних висловлювань має минуле спрямування. Тобто мовець визначає для себе минулий відрізок часу, стосовно якого й актуалізується шкодування. Потенційність висловленого бажання стосовно

іншого відрізка часу, теперішнього чи майбутнього, може бути зрозуміла з контексту. Так, у першому фрагменті дія є потенційною в іншому часовому відрізку, про який мовець не говорить, а в другому, як свідчить контекст, бажана дія не є здійсненою в прямому актуалізованому сенсі.

В українських та англійських предикатних оптативних висловлюваннях зі значенням нездійсненого бажання-шкодування стосовно минулого рівнопропорційно представлений мовець як виконавець бажаної дії (див. табл. 4). Відповідно, в українських та англійських прикладах аналізовані предикатні оптативні висловлювання слугують для висловлення жалю до самого себе, що підтверджує схильність мовця до самоаналізу та самовираження.

Незначне представлення адресата та інших осіб як виконавців бажаної дії в обох мовах додатково підтверджують неканонічні ситуації реалізації цих оптативних висловлювань. Варто зазначити досить високий показник безособових оптативних висловлювань зі значенням нездійсненого бажання-шкодування стосовно минулого в обох досліджуваних мовах. Очевидно, що мовець схильний висловлювати шкодування без визначення конкретного виконавця дії та винуватця того, що бажана дія не здійснилася.

Без суттєвих відхилень, доволі рівнопропорційно, в обох досліджуваних дискурсах представлені предмети бажання зі значною перевагою їх предметного вираження (табл. 5), а також

Таблиця 2

**Предмети бажання в предикативних оптативних висловлюваннях зі значенням нездійсненого бажання-шкодування стосовно минулого в українському та англійському художніх дискурсах**

дискурс	Предмети бажання (%)	
	предметні	метафоричні
український	77	23
англійський	74	26

Таблиця 3

**Канонічність ситуації спілкування в предикативних оптативних висловлюваннях зі значенням нездійсненого бажання-шкодування стосовно минулого в українському та англійському художніх дискурсах**

дискурс	Ситуація спілкування (%)	
	канонічна	неканонічна
український	47	53
англійський	44	56

Таблиця 4

**Диференціація виконавця бажаної дії в предикатних оптативних висловлюваннях  
зі значенням нездійсненого бажання-шкодування стосовно минулого  
в українському та англійському художніх дискурсах**

дискурс	Виконавець бажаної дії (%)				
	мовець	адресат	мовець та інша особа/и	інша особа/и	безособове
український	66	3	18	3	10
англійський	61	4	19	5	13

Таблиця 5

**Предмети бажання в предикатних оптативних висловлюваннях зі значенням нездійсненого  
бажання-шкодування стосовно минулого в українському та англійському художніх дискурсах**

дискурс	Предмети бажання (%)	
	предметні	метафоричні
український	72	28
англійський	78	24

Таблиця 6

**Канонічність ситуації спілкування в предикатних оптативних висловлюваннях  
зі значенням нездійсненого бажання-шкодування стосовно минулого  
в українському та англійському художніх дискурсах**

дискурс	Ситуація спілкування (%)	
	канонічна	неканонічна
український	47	53
англійський	44	56

канонічні й неканонічні ситуації реалізації предикатних оптативних висловлювань (табл. 6), що підтверджує універсальний спосіб представлення бажального значення в різноструктурних мовах.

**Висновки.** Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що предикативні оптативні висловлювання зі значенням бажання-шкодування стосовно минулого використовуються в різних видах комунікації в українській та англійській мовах, як у діалогічному мовленні, так і в автокомунікації. Характерно, що диктальний компонент пропозиції в цих висловлюваннях в обох мовах визначається предметністю та конкретністю. В англійській мові це значення межує зі значенням осуду.

Аналіз предикатних висловлювань зі значенням нездійсненого бажання-шкодування стосовно минулого дав змогу дійти висновку про типовість реалізації основних параметрів оптативної ситуації в досліджуваних дискурсах, адже в них виявлено рівнопропорційне представлення як виконавців бажаної дії, так і інших параметрів оптативної ситуації.

Перспективою подальшого дослідження є комплексний аналіз специфіки функціонування оптативних висловлювань зі значенням нездійсненого бажання-шкодування стосовно минулого в ідіостилі різножанрових авторів чи в різних типах дискурсу, зокрема публіцистичному, академічному та офіційно-діловому на матеріалі як однієї мови, так і різноструктурних мов.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамсон И. Модальный смысл деидеративности : от семантической зоны к семантической типологии высказываний (На материале русского языка) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Таллин. ун-т. Таллин, 2006. 131 с.
2. Алтабаева Е. В. Категория оптативности в современном русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Москва, 2003. 36 с.
3. Гусаренко М. К. Дискурсивные разновидности, перлокутивная прагматика и пропозициональные характеристики речевого акта пожелания в современном русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Ставрополь, 2005. 35 с.
4. Колосова М. В. Лексические средства выражения желательности в английском и русском языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. Москва, 2013. 21 с.
5. Куравська Н. Ю. Модальність волевиявлення в художньому стилі сучасної української мови : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Івано-Франківськ, 2016. 20 с.
6. Мастерских С. В. Концепт «желание» в сопоставительном плане (На материале глагольных лексем русского, английского и немецкого языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. Тюмень, 2004. 20 с.

7. Скомаровська С. В. Вербалізація бажальної модальності в українській мові : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2010. 20 с.
8. Умрихіна Л. В. Семантика оптатива та засоби його вираження в сучасній українській мові : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Харків, 2007. 20 с.
9. Щербаківа М. І. Лексико-грамматическая специфика оптативности в современном русском языке : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.0. Москва, 2016. 18 с.
10. Grosz P. On the Grammar of Optative Constructions. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2012. 346 p.

#### REFERENCES

1. Adamson I. Modalnyy smysl deziderativnosti : ot semanticheskoy zony k semanticheskoy tipologii vyskazyvaniy (Na materiale russkogo yazyka) [The modal meaning of desirability : from the semantic zone to the semantic typology of utterances (On the material of the Russian language)] : thesis for PhD in philological sciences : 10.02.01 / Tallinn University. Tallinn, 2006. 131 p. [in Russian].
2. Altabaeva E. V. Kategoriya optativnosti v sovremennom russkom yazyke [The category of optativity in modern Russian] : abstract for PhD in philological sciences : 10.02.01. Moscow, 2003. 36 p. [in Russian].
3. Gusarenko M. K. Diskursivnye raznovidnosti, perlokutivnaya pragmatika i propositsionalnye kharakteristiki rechevogo akta pozhelaniya v sovremennom russkom yazyke [The discursive varieties, perlocutionary pragmatics and propositional characteristics of the speech act of wish in modern Russian] : abstract for PhD in philological sciences : 10.02.01. Stavropol, 2005. 35 p. [in Russian].
4. Kolosova M. V. Leksicheskie sredstva vyrazheniya zhelatelnosti v angliyskom i russkom yazykakh [Lexical means of expressing desirability in English and Russian] : abstract for PhD in philological sciences : 10.02.20. Moscow, 2013. 21 p. [in Russian].
5. Kuravska N. Yu. Modalnist volevyiavlennia v khudozhnomu styli suchasnoi ukrainskoi movy [Modality of expression of will in the fiction style of the modern Ukrainian language] : abstract for PhD in philological sciences : 10.02.01. Ivano-Frankivsk, 2016. 20 p. [in Ukrainian].
6. Masterskikh S. V. Kontsept "zhelanie" v sopostavitelnom plane (Na materiale glagolnykh leksem russkogo, angliyskogo i nemetskogo yazykov) [The concept of DEZIRE in the comparative aspect (On the material of the verbal lexemes of Russian, English and German)] : abstract for PhD in philological sciences : 10.02.20. Tyumen, 2004. 20 p. [in Russian].
7. Skomarovska S. V. Verbalizatsiia bazhalnoi modalnosti v ukrainskii movi [Verbalization of the desirability in the Ukrainian language] : abstract for PhD in philological sciences : 10.02.01. Kyiv, 2010. 20 p. [in Ukrainian].
8. Umrykhina L. V. Semantyka optatyva ta zasoby yoho vyrazhennia v suchasni ukrainskii movi [Semantics of the optative and means of its expression in modern Ukrainian] : abstract for PhD in philological sciences : 10.02.01. Kharkiv, 2007. 20 p. [in Ukrainian].
9. Shcherbakova M. I. Leksiko-grammaticheskaya spetsifika optativnosti v sovremennom russkom yazyke [The lexical and grammatical specifics of optativity in modern Russian] : abstract for PhD in philological sciences : 10.02.0. Moscow, 2016. 18 p. [in Russian].
10. Grosz P. On the Grammar of Optative Constructions. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2012. 346 p.

УДК 81-13:81'367.332.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209655>**Олександр ШВЕЦЬ,***orcid.org/0000-0002-6588-5159**кандидат філологічних наук,**старший викладач кафедри іноземної філології,**перекладу та методики навчання**Університету Григорія Сковороди в Переяславі**(Переяслав, Київська область, Україна) olexandershvets@gmail.com*

## МЕТОДИКА ВИЯВЛЕННЯ ТИПОЛОГІЇ НОМІНАТИВНИХ РЕЧЕНЬ АНГЛІЙСЬКОЇ, ФРАНЦУЗЬКОЇ Й УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

*Автор статті вдався до аналізу та характеристики основних методик дослідження номінативних речень представниками різних наукових напрямів сучасної лінгвістики. Встановлено, що номінативні речення вивчалися репрезентантами системно-функціонального, структурно-семантичного, структурно-функціонального та когнітивно-функціонального напрямів лінгвістики, кожен із яких зробив певний внесок у вивчення цього типу речень на матеріалі різних мов.*

*Дослідження номінативних речень представниками системно-функціонального напрямку проводилися в синхронному та діахронічному напрямках і спиралися на використання комплексної методики, заснованої на функціонально-семантичному методі, методі зіставлення фактів, принципах системності та єдності системного та функціонального підходів. У результаті було підтверджено належність номінативних речень до особливого різновиду односкладних речень та одного з найбільш продуктивних способів вираження номінативної семантики в досліджуваних мовах.*

*Застосування структурно-семантичної концепції представниками структурно-семантичного напрямку уможливило створення нової моделі номінативних речень, виявлення їхніх можливих структурно-семантичних модифікацій і специфіки функціонування у різних стилях мовлення.*

*Дослідження структурно-функціональних різновидів номінативних речень сприяло виявленню їхніх конструктивних особливостей, семантичної специфіки, своєрідності цього типу речень в ономаціологічному та семасіологічному аспектах. Вивчення номінативних речень на межі кількох напрямів уможливило виявлення особливостей синтагматики аналізованих одиниць та їхнього мовного оточення в художньому тексті.*

*У результаті аналізу наявних у лінгвістиці методик дослідження номінативних речень було розроблено власну комплексну методику. Вона включала зіставно-типологічний метод, методи семантико-когнітивного, опозиційного й концептуального аналізу, структурний метод із його методиками дистрибутивного аналізу та методиками безпосередніх складників, структурно-семантичний метод, лінгвопрагматичний метод, функціональний аналіз, описовий метод і кількісний аналіз. Розроблена методика уможливила виявлення типології номінативних речень досліджуваних мов.*

**Ключові слова:** *номінативне речення, синтаксис, методика, типологія, структура, семантика, функція.*

**Oleksandr SHVETS,***orcid.org/0000-0002-6588-5159**Candidate of Philological Sciences,**Senior Lecturer at the Foreign Philology, Translation**and Teaching Methodology Department**of Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav**(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) olexandershvets@gmail.com*

## METHODOLOGY OF REVEALING THE TYPOLOGY OF NOMINATIVE SENTENCES IN THE ENGLISH, FRENCH AND UKRAINIAN LANGUAGES

*The article author has turned to the analysis and characteristics of the main methods of the nominative sentences research by the different scientific directions representatives of modern linguistics. He found that the nominative sentences were studied by representatives of the system-functional, structure-semantic, structure-functional and cognitive-functional linguistic directions, each of them contributed to the study of this sentence type on the material of different languages.*

*Research of nominative sentences by the system-functional representatives were conducted in the synchronous and diachronic directions. It was based on the use of an integrated methodology that relies on a functional-semantic method, a method of comparing facts, the principles of consistency and the integrity of systemic and functional approaches. As a result, it was confirmed that nominative sentences belong to a special kind of one-component sentences and one of the most productive ways of expressing nominative semantics in the studied languages.*



*The use of the structural-semantic concept by the representatives of the structural-semantic direction made it possible to create a new model of nominative sentences, and to reveal their possible structural semantic modifications and specifics of functioning in different speech styles.*

*The study of nominative sentences' structural and functional varieties helped to reveal their constructive features, semantic specificity, originality of this sentence type in onomasiological and semasiological aspects. The nominative sentences analysis on the verge of several directions allowed revealing the peculiarities of the analyzed units' syntagmatics and their language environment in the fiction text.*

*As a result of the existing methodologies in linguistics for studying nominative sentences analysis, our own integrated methodology was developed. It included comparative-typological method, methods of semantic-cognitive, opposition and conceptual analysis, structural method with its techniques of distribution analysis and of direct constituents, structural-semantic method, linguopragmatic method, functional analysis, descriptive method and quantitative analysis. The developed methodology allowed identifying the typology of nominative sentences in the studied languages.*

**Key words:** *nominative sentence, syntax, methodology, typology, structure, semantics, function.*

**Постановка проблеми.** Сучасна лінгвістика характеризується тенденцією до зіставного вивчення синтаксичного устрою мов та їхньої основної одиниці речення, що дає змогу виявити розбіжності та подібності в концептуалізації дійсності носіями різних мов і культур. Особливим статусом серед одиниць синтаксису володіють номінативні речення, дослідження яких на матеріалі англійської, французької й української мов ще не було об'єктом детального вивчення та потребує застосування комплексної методики для глибшого пізнання синтаксичної будови зазначених мов, а також виявлення специфіки репрезентації дійсності у свідомості носіїв зіставляваних мов саме за допомогою цього типу речень.

**Аналіз досліджень.** Ознайомлення з напрацюваннями науковців у галузі синтаксису дало змогу виявити тенденцію до інтерпретації мовних одиниць загалом і речення як основної одиниці синтаксису зокрема з позицій *структурно-семантичного* (К. Г. Крушельницька (Крушельницкая, 2008), А. Е. Goldberg (Goldberg, 2006)), *структурно-функціонального* (Г. В. Колшанський (Колшанский, 2007), Ж.-П. Маурел (Maurel, 2005)), *семантико-функціонального* (М. В. Всеволодова (Всеволодова, 2000), А. Мустайоки (Мустайоки, 2006)) та *когнітивного* (Б. Ю. Норман (Норман, 2013), Р. Jackendoff (Jackendoff, 2012)) синтаксису.

**Мета статті** – ґрунтуючись на аналізі наявних методик дослідження номінативних речень, виробити власну методику виявлення типології номінативних речень англійської, французької й української мов.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний етап розвитку лінгвістичної методології виділяється прагненням дослідників до систематизації різноманіття як найновіших методів і методик аналізу мовних явищ, так і класичних (Корольова, 2013: 9), що пояснює розбіжності вибору науковцями методик і методів дослідження одиниць синтаксису загалом і номінативних речень зокрема.

Перш ніж приступити до вироблення власної методики виявлення типології номінативних речень англійської, французької й української мов, вважаємо за доцільне надати коротку характеристику наявних методик дослідження номінативних речень представниками різних наукових напрямів.

Спираючись на теоретичний доробок вітчизняних і зарубіжних науковців, було встановлено, що номінативні речення вивчалися представниками *системно-функціонального, структурно-семантичного, структурно-функціонального та когнітивно-функціонального* напрямів лінгвістики.

Кожен із представників зазначених напрямів зробив певний вклад у дослідження цього типу речень на матеріалі мов, що належать до різних мовних сімей. Зокрема, представник *системно-функціонального* напрямку Р. Я. Хуснетдінова використала у процесі дослідження номінативних речень башкирської мови комплексну методику, засновану на функціонально-семантичному методі та методі зіставлення фактів башкирської мови з іншими мовами тюркської групи, що уможливило виявлення основних типів номінативних речень сучасної башкирської мови, визначення їхніх функцій, семантичних особливостей і місця в синтаксичній будові башкирської мови та їхньої ролі в утворенні складних синтаксичних конструкцій (Хуснетдінова, 1998).

Досліджуючи номінативні речення карачаєво-балкарської мови в зіставному аспекті з російською й англійською мовами з використанням принципу системності та положень про зв'язок мовних і позамовних явищ мови, свідомості та культури, єдності системного і функціонального, синхронного й діахронічного підходів до вивчення мови, З. А.-Д. Біджієв (Биджиев, 2009) використав низку лінгвістичних методів їх вивчення, основним серед яких був описовий. Шляхом використання комплексної методики, що включала методи ідентифікації, методики компонентного, трансформаційного та порівняльного

аналізу й актуального членування висловлювання автор підтвердив попередньо сформульовану гіпотезу про те, що номінативні речення є особливим різновидом односкладних речень, виділення яких має місце на основі певних структурно-семантичних і функціональних ознак, та одним із найбільш продуктивних способів вираження номінативної семантики в досліджуваних мовах.

У межах *структурно-семантичного напрямку* лінгвістичний статус номінативних речень російської мови та їхнє стильове функціонування вивчала в зіставному аспекті з англійською мовою С. А. Рісінзон (Рисинзон, 1992), використовуючи описовий метод, компонентний, трансформаційний і статистичний аналіз досліджуваних одиниць. Застосування структурно-семантичної концепції дало можливість авторці по-новому представити модель номінативних речень, синтаксичний статус їхніх компонентів, можливі структурно-семантичні модифікації, виявити особливості функціонування номінативних речень у різних стилях мовлення аналізованих мов. Зіставлення структурно-семантичних, комунікативних і стилістичних характеристик номінативних речень російської й англійської мов сприяло виявленню універсальних і національно-специфічних ознак цих конструкцій.

Виявляючи структуру й семантику іменних речень карачаєво-балкарської мови у руслі системноцентричного й антропологічного підходів, М. Б. Кетенчієв (Кетенчиев, 2000) використав у своїй роботі методи зіставного, контекстуального, компонентного та дистрибутивного аналізу, метод суцільної вибірки фактичного матеріалу, а також метод структурного моделювання, що дало йому змогу встановити інвентар основних структурно-семантичних типів речень карачаєво-балкарської мови.

*Структурно-функціональний напрям* вивчення номінативних речень представлений дослідженням І. М. Сушинської (Сушинська, 2000), яка під час виявлення структурно-функціональних різновидів номінативних речень сучасної української мови використовувала описовий, зіставний і структурний методи, компонентний, трансформаційний і контекстологічний аналіз, що охопив застосування прийомів спостереження, порівняння, частково статистичного опрацювання матеріалу. Ефективність використаної авторкою методики сприяла опису структурних, функціональних і стилістичних особливостей номінативних речень української мови, здійсненню їхнього комплексного аналізу й уможливила виявлення конструктивних особливостей цього типу речень,

їхньої семантичної специфіки, своєрідності номінативних речень в ономаціологічному та семасіологічному аспектах.

Вивчаючи експресивність номінативних речень у перекладознавчому аспекті на матеріалі англійської й української мов, З. Г. Коцюба (Коцюба, 2001) використовувала лінгвостилістичний, зіставний та описовий методи, а також прийом лінгвістичного спостереження з метою відбору та класифікації фактичного матеріалу. Залучення елементів контекстуального й трансформаційного аналізів сприяло визначенню контекстуальних і корелятивних зв'язків номінативних речень із іншими синтаксичними структурами. Виявленню специфіки відтворення семантики номінативних речень під час перекладу слугувало звернення до семантико-стилістичного, ритміко-інтонаційного та компонентного аналізу.

Виявляючи особливості вираження експресивності номінативними реченнями української мови, З. З. Коржак (Коржак, 2007) у своїй роботі вдалася до використання описового методу, функціонального, дистрибутивного, трансформаційного й компонентного аналізу та прийомів моделювання, що уможливило проведення комплексного дослідження особливостей структури, семантики та прагматики номінативних висловлювань із експресивною силою, встановлення умов формування та способів вираження експресивного волевиявлення номінативними реченнями, аналіз засобів інтенсифікації експресивності та причини їх застосування та створення типології схем експресивних номінативних речень.

Дослідження С. А. Нікіфорової (Никифорова, 2006), організоване на матеріалі німецькомовної прози й поезії, ґрунтувалося на комплексній методиці, до якої входили методи контекстологічного, функціонально-семантичного та порівняльно-зіставного аналізу прозаїчних і поетичних текстів, що містили номінативні речення, а також описовий метод і метод спостереження. Функціональний підхід до вивчення номінативних речень орієнтував дослідження на текстові потенції з огляду на його участь у текстотворенні прозаїчного й поетичного тексту та сприяв виявленню морфологічних, синтаксичних, семантичних і стилістичних особливостей номінативних речень.

До методів наукового опису (переважно функціонально-семантичного аналізу), суцільної вибірки номінативних речень із художніх творів, прийомів спостереження, зіставлення, узагальнення, класифікації, трансформації й інтерпретації вдалася у своїй роботі Р. М. Османова (Османова, 2006), що дало їй змогу визначити й

класифікувати семантичний «репертуар» буттєвих та оцінних номінативних речень художніх творів, описати їхні лексико-синтаксичні особливості. Проведений авторкою лінгвістичний аналіз художнього тексту здійснювався з урахуванням вихідних принципів структурно-семантичного напрямку у вивченні мови: принципів системності й багатоаспектного розгляду мовних одиниць із номінативними структурами, і сприяв виявленню взаємозв'язку лексичного, синтаксичного та комунікативного рівнів кумицької мови.

Деякі лінгвісти вивчали номінативні речення на межі кількох напрямів. Наприклад, О. Ю. Мокроусова, наукова розвідка якої спиралася на принципи системності, антропоцентризму та детермінізму, досліджувала комунікативно-прагматичний аспект номінативних речень у структурі тексту (Мокроусова, 2011) у межах *структурно-функціонального* та *когнітивно-функціонального* напрямів. Застосування методів лінгвістичного спостереження й системного опису, методу компонентного аналізу семантичної структури речення дало можливість авторці проаналізувати семантику, стилістичну й композиційну роль досліджуваних одиниць, а метод трансформації, синтаксичного згортання і розгортання та семантико-контекстуальний метод уможливили виявлення особливостей синтагматики аналізованих одиниць та їхнього мовного оточення в художньому тексті.

Як видно з викладеного вище, пріоритетом сучасної лінгвістичної науки є комплексний, багатоаспектний підхід до дослідження мовних одиниць. Ідентифікація номінативних речень англійської, французької й української мов за типами синтаксичних концептів, репрезентованих номінативними реченнями, їхніми структурно-семантичними і прагматичними типами в англійській, французькій та українській мовах потребує застосування комплексної методики, оскільки об'єднання принципів і методів різних наук сприятиме глибокому пізнанню специфіки відображення дійсності у свідомості носіїв зіставлюваних мов за допомогою номінативних речень та особливостей їхнього функціонування у процесі комунікації.

У зв'язку з цим в основу розробленої нами методики дослідження покладено принципи: *антропоцентризму* (вивчення мови як продукту діяльності людини), *структуралізму* (розуміння номінативних речень як чіткої специфічної структури), *функціоналізму* (встановлення функцій номінативних речень у мовленні), *системності* (визначення місця номінативних речень у системі

мови), *експансіонізму* (залучення напрацьованих когнітології й інших наук) та *семантико-когнітивного підходу* (відображення специфіки ментальних схем номінативних речень зіставлюваних мов у їхній семантиці).

Багатоаспектний характер нашого дослідження, зорієнтованого на зіставне вивчення номінативних речень англійської, французької й української мов, потребує встановлення еталона для зіставлення, що впливає на ефективність зіставного аналізу та уможливорює визначення реалізації певної ознаки.

Зважаючи на те, що зіставно-типологічний метод у нашому дослідженні спрямований на виявлення спільних і відмінних рис на різних рівнях об'єктивації номінативних речень у мовленні, на кожному з них було обрано різні еталони зіставлення. На когнітивному рівні дослідження у ролі *tertium comparationis* виступало *поняття синтаксичного концепту* – для вияву ступеня його репрезентації номінативними реченнями в кожній із залучених до аналізу мов.

На етапі встановлення структурно-семантичних типів номінативних речень в англійській, французькій та українській мовах доцільним виявилось використання в ролі основи зіставлення *структурних моделей* номінативних речень і *засобів морфологічного вираження їхнього головного члена*. Вивчення структурних моделей і семантичних схем номінативних речень у зіставному аспекті дало змогу чіткіше виявити типологічну своєрідність досліджуваних мов, оскільки структурно-семантичні моделі номінативних речень зіставлюваних мов відображають специфіку синтаксичного устрою і своєрідність національного мислення.

У процесі виявлення прагматичних типів номінативних речень у досліджуваних мовах еталон для зіставлення обрано *функції номінативних речень у мовленні*.

Беручи до уваги викладене вище, основним методом нашого дослідження був *зіставно-типологічний метод*, оскільки будь-який лінгвістичний опис, пов'язаний із виходом за межі однієї мови, передбачає встановлення їхніх подібностей і відмінностей. Використання прийомів дослідження й опису мови через її системне порівняння з іншою мовою уможливило встановлення спільних і відмінних рис у ментальних схемах, структурі, семантиці та прагматиці номінативних речень англійської, французької й української мов, а також закономірності їхнього функціонування у мовленні.

Виявленню типів синтаксичних концептів, репрезентованих номінативними реченнями,

сприяло залучення до дослідження семантико-когнітивного методу, опозиційного та концептуального аналізу, що забезпечило перехід від встановлення змісту значень до змісту концептів як особливого етапу опису – когнітивної інтерпретації.

Структурний метод із його методикою дистрибутивного аналізу дав змогу побудувати структурні моделі номінативних речень, що є результатом лексичної сполучуваності головного члена з іншими компонентами. Використання методики безпосередніх складників сприяло визначенню структури номінативних речень та їхній класифікації за кількістю компонентів.

Застосування *структурно-семантичного методу* дало змогу виявити семантику номінативних речень англійської, французької й української мов на основі аналізу значень структурних елементів і сконструювати їхні семантичні схеми.

Лінгвопрагматичний метод уможливив класифікацію номінативних речень за такими прагматичними типами: *репрезентативи, директиви, експресиви, квеситиви*. Застосування *функціонального аналізу* дало змогу встановити, що у процесі реального спілкування розповідні, окличні та

питальні реалізації номінативних речень в англійській, французькій та українській мовах здатні виражати різноманітні комунікативні інтенції мовця в конкретних ситуаціях спілкування та виявити їхні функції у мовленні.

**Висновки.** Підсумовуючи результати проведеного дослідження номінативних речень, зауважимо, що на сучасному етапі розвитку лінгвістики сформувалися різноманітні методики розгляду номінативних речень різних мов як на матеріалі однієї мови, так і в зіставленні. Ґрунтуючись на проаналізованих методиках, було розроблено власну комплексну методику виявлення типології номінативних речень зіставлюваних мов, що включала, окрім зіставно-типологічного методу, методи семантико-когнітивного, опозиційного і концептуального аналізу, структурний метод з його методиками дистрибутивного аналізу та методиками безпосередніх складників, структурно-семантичний метод, лінгвопрагматичний метод, функціонального аналізу, описовий метод і кількісного аналізу. Розроблена методика уможливила виявлення типології номінативних речень досліджуваних мов.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биджиев З. А.-Д. Односоставное номинативное предложение в карачаево-балкарском языке: в сопоставлении с русским и английским языками : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.02, 10.02.20. Махачкала, 2009. 21 с.
2. Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. Москва : Издательство МГУ, 2000. 501 с.
3. Кетенчиев М. Б. Структура и семантика именных предложений в карачаево-балкарском языке. Нальчик : Книга, 2000. 145 с.
4. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. Москва : Издательство ЛКИ, 2007. 176 с.
5. Коржак З. З. Вираження експресивності номінативних речень (на матеріалі сучасних українських художніх текстів) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Івано-Франківськ, 2007. 22 с.
6. Корольова А. В. Нові виклики сьогоденної компаративістики і контрастивістики. *Проблеми зіставної семантики*. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2013. Вип. 11. С. 9-15.
7. Коцюба З. Г. Експресивність номінативних речень як перекладознавча проблема (на матеріалі англійської та української мов) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16. Київ, 2001. 16 с.
8. Крушельницкая К. Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. Москва : URSS, 2008. 272 с.
9. Мокроусова О. Ю. Номинативное предложение как единица текста: коммуникативно-прагматический аспект : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Ростов-на-Дону, 2011. 24 с.
10. Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам. Москва : Языки славянской культуры, 2006. 512 с.
11. Никифорова С. А. Номинативное предложение как компонент структуры текстового целого: на материале немецкоязычной прозы и поэзии : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04. Санкт-Петербург, 2006. 34 с.
12. Норман Б. Ю. Когнитивный синтаксис русского языка : учеб. пособие. Москва : Флинта, 2013. 254 с.
13. Османова Р. М. Номинативные предложения в современном кумыкском языке : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.02. Махачкала, 2006. 26 с.
14. Рисинзон С. А. Номинативные предложения (лингвистический статус и стилевое функционирование в русском и английском языках) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Саратов, 1992. 21 с.
15. Сушинська І. М. Структурно-функціональні різновиди номінативних речень у сучасній українській мові : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Дніпропетровськ, 2000. 20 с.
16. Хуснетдинова Р. Я. Номинативные предложения в современном башкирском языке : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.02. Уфа, 1998. 29 с.
17. Goldberg A. E. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford; New York : Oxford University Press, 2006. 280 p.
18. Jackendoff R. *What is a Concept? Frames, fields, and contrasts: new essays in semantic and lexical organization*. New York : Routledge, 2012. P. 191–208.
19. Maurel J.-P. *Un pavé nominal dans la mare du verbe: prédication nominale, théorie syntaxique et "parties du discours"*. URL: <http://ddata.over-blog.com/4/73/01/75/Un-pave-nominal-dans-la-mare-du-verbe.pdf> (дата звернення: 18.04.2020).

#### REFERENCES

1. Bidzhiyev Z. A.-D. Odnosostavnoye nominativnoye predlozheniye v karachayevo-balkarskom yazyke: v sopostavlenii s russkim i angliyskim yazykami [One-part nominative sentences in the Karachay-Balkarian language: in comparison with Russian and English] : avtoref. diss. ... kand. filol. nauk : 10.02.02, 10.02.20. Makhachkala, 2009. 21 p. [in Russian].
2. Vsevolodova M. V. Teoriya funktsionalno-kommunikativnogo sintaksisa: Fragment prikladnoy (pedagogicheskoy) modeli yazyka [The theory of functional-communicative syntax: A fragment of an applied (pedagogical) language model]. Moscow : Publishing House of Moscow State University, 2000. 501 p. [in Russian].
3. Ketenchiyev M. B. Struktura i semantika imennykh predlozheniy v karachayevo-balkarskom yazyke [The structure and semantics of nominative sentences in the Karachay-Balkarian language]. Nalchik : The Kniha, 2000. 145 p. [in Russian].
4. Kolshanskiy G. V. Kommunikativnaya funktsiya i struktura yazyka [Communicative function and language structure]. Moscow : Publishing House LCI, 2007. 176 p. [in Russian].
5. Korzhak Z. Z. Vyrasheniya ekspresyvnosti nominativnykh rechen (na materialy suchasnykh ukrainskykh khudozhnikh tekstiv) [Expression of nominative sentences expressiveness (on the material of modern Ukrainian literary texts)] : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. Ivano-Frankivsk, 2007. 22 p. [in Ukrainian].
6. Korolova A. V. Novi vyklyky sohodennoi komparatyvistyky i kontrastyvistyky [New challenges of today's comparative and contrastive studies]. Problems of comparative semantics. Kyiv : KNLU Publishing Center, 2013. Issue 11. P. 9–15. [in Ukrainian].
7. Kotsiuba Z. H. Ekspresyvnist nominativnykh rechen yak perekladoznavcha problema (na materialy anhliiskoi ta ukrainskoi mov) [Nominative sentences expressiveness as a translation problem (on the material of English and Ukrainian languages)] : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.16. Kyiv, 2001. 16 p. [in Ukrainian].
8. Krushelnitskaya K. G. Ocherki po sopostavitel'noy grammatike nemetskogo i russkogo yazykov [Essays on the comparative grammar of German and Russian languages]. Moscow : URSS, 2008. 272 p. [in Russian].
9. Mokrousova O. Yu. Nominativnoye predlozheniye kak yedinit'sya teksta: kommunikativno-pragmaticheskiy aspekt [Nominative sentence as a unit of text: communicative and pragmatic aspects] : avtoref. diss. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. Rostov-na-Donu, 2011. 24 p. [in Russian].
10. Mustayoki A. Teoriya funktsional'nogo sintaksisa: ot semanticheskikh struktur k yazykovym sredstvam [Theory of functional syntax: from semantic structures to linguistic means]. Moscow : Slavic Culture Languages, 2006. 512 p. [in Russian].
11. Nikiforova S. A. Nominativnoye predlozheniye kak komponent struktury tekstovogo tselogo: na materiale nemetskoyazychnoy prozy i poezii [Nominative sentence as a component of the textual whole structure: on the material of German-speaking prose and poetry] : avtoref. diss. ... kand. filol. nauk : 10.02.04. St. Petersburg, 2006. 34 p. [in Russian].
12. Norman B. Yu. Kognitivnyy sintaksis russkogo yazyka: uchebnoye posobiye [Cognitive syntax of the Russian language: a textbook]. Moscow : Flinta, 2013. 254 p. [in Russian].
13. Osmanova R. M. Nominativnyye predlozheniya v sovremennom kumykskom yazyke [Nominative sentences in the modern Kumyk language] : avtoref. diss. ... kand. filol. nauk : 10.02.02. Makhachkala, 2006. 26 p. [in Russian].
14. Risinzon S. A. Nominativnyye predlozheniya (lingvisticheskiy status i stilevoye funktsionirovaniye v russkom i angliyskom yazykakh) [Nominative sentences (linguistic status and style functioning in Russian and English)] : avtoref. diss. ... kand. filol. nauk : 10.02.19. Saratov, 1992. 21 p. [in Russian].
15. Sushynska I. M. Strukturno-funktsionalni riznovydy nominativnykh rechen u suchasniy ukrainskii movi [Structural and functional varieties of nominative sentences in the modern Ukrainian language] : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. Dnipropetrovsk, 2000. 20 p. [in Ukrainian].
16. Khusnetdinova R. Ya. Nominativnyye predlozheniya v sovremennom bashkirskom yazyke [Nominative sentences in the modern Bashkir language] : avtoref. diss. ... kand. filol. nauk : 10.02.02. Ufa, 1998. 29 p. [in Russian].
17. Goldberg A. E. Constructions at work: the nature of generalization in language. Oxford; New York : Oxford University Press, 2006. 280 p. [in English].
18. Jackendoff R. What is a Concept? *Frames, fields, and contrasts: new essays in semantic and lexical organization*. New York : Routledge, 2012. P. 191–208. [in English].
19. Maurel J.-P. Un pavé nominal dans la mare du verbe: prédication nominale, théorie syntaxique et “parties du discours”. URL: <http://ddata.over-blog.com/4/73/01/75/Un-pave-nominal-dans-la-mare-du-verbe.pdf> [in French].

UDC 378.147:811.111'36

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209656>

**Iryna SHEVCHENKO,**  
 orcid.org/0000-0001-6551-9266  
 Doctor of Philosophy in Education,  
 acting Associate Professor of the English Language and Literature Department  
 of Mykolaiv V. O. Sukhomlynsky National University  
 (Mykolaiv, Ukraine) shevchenko2011@gmail.com

**Olena KORDYUK,**  
 orcid.org/0000-0003-2362-8557  
 Lecturer of the English Language and Literature Department  
 of Mykolaiv V. O. Sukhomlynsky National University  
 (Mykolaiv, Ukraine) elena.kordyuk78@gmail.com

## IMPLEMENTATION OF THE METHODOLOGY OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) IN THE PROCESS OF TEACHING HISTORY OF THE ENGLISH LANGUAGE FOR FUTURE ENGLISH TEACHERS

The primary purpose of Ukrainian higher education system is to create professional communicative competences of future philologists, i.e. the ability to solve communicative tasks in the sphere of their future professional activity. Many graduates aspire to work not only at secondary educational establishments, but also in big transnational companies, where the office language is English. Therefore, the increasing pressure of globalization changes our images of education, and good knowledge continues to provide the employment of future graduates. That is why learning English with the purpose of further development of future career is becoming extremely important. And the accent of learning the English language is being replaced to immediacy and clearness of communication. Decreasing class hours, giving a great amount of hours to individual work requires from teachers to change the traditional methodology of learning English and turn to contemporary world experience. CLIL methodology of studying the English language is becoming more widespread in the world teaching practice.

The article is dedicated to the problem of implementation of content and language integrated learning (CLIL) in the process of teaching the History of the English language for the 4<sup>th</sup>-year students of higher educational establishments of Ukraine. The main goal of the article is to show the advantages of using the methodology (CLIL) in the course of History of the Basic Language (English) by the 4<sup>th</sup>-year students of the foreign philology departments in higher educational establishments of Ukraine, to analyze the main periods of perfect forms formation in English with the purpose of acquiring and deepening the knowledge of English necessary for their future professional activity.

Advantages of the presented methodology are represented, as well. The main advantages of CLIL methodology are encouraging to study the English language, the development of creative mental abilities of students, purposeful mastering of the History of the English language. The importance of the presented methodology is in the fact that learners acquire knowledge in the History of the English language which they will use in their future professional activity.

**Key words:** content and language integrated learning, motivation, mental abilities, foreign language competence, future English teachers.

**Ірина ШЕВЧЕНКО,**  
 orcid.org/0000-0001-6551-9266  
 доктор філософії в галузі освіти,  
 в. о. доцента кафедри англійської мови і літератури  
 Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського  
 (Миколаїв, Україна) shevchenko2011@gmail.com

**Олена КОРДЮК,**  
 orcid.org/0000-0003-2362-8557  
 викладач кафедри англійської мови і літератури  
 Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського  
 (Миколаїв, Україна) elena.kordyuk78@gmail.com

## ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ МЕТОДИКИ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ (CLIL) У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ІСТОРІЯ ОСНОВНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКА)» ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасних умовах глобалізації володіння іноземною мовою набуває принципового та пріоритетного значення. Очевидна необхідність володіння інтегрованими комунікативними навичками спілкування, що забезпечують професійно-діловий взаємозв'язок людей різних країн. Відповідно, особливої уваги в контексті функційного оволо-

діння іноземною мовою та принципу інтегрованості набуває методика CLIL, відома у світі й активно використовується для ефективного вивчення іноземної мови.

Стаття присвячена розгляду проблеми імплементації методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у процесі викладання курсу «Історія основної мови (англійська)» для студентів IV курсу факультетів іноземної філології ЗВО України. Звернено увагу на ефективність набуття знань з історії англійської мови за посередництвом указаної методики під час вивчення навчальної дисципліни. Метою статті є висвітлення основних переваг застосування методики (CLIL) упродовж вивчення студентами IV курсу факультетів іноземної філології ЗВО України дисципліни «Історія основної мови (англійська)», аналіз ключових періодів становлення перфектних форм в англійській мові з метою набуття й поглиблення відповідних знань і компетенцій, необхідних для професійної діяльності молодих фахівців.

У розвідці підкреслюється, що основними перевагами методики (CLIL) є підвищення мотивації вивчення іноземної мови, розвиток творчих розумових здібностей студентів, цілеспрямоване засвоєння ними певних історичних граматичних змін в англійській мові. Значущість презентованої методики полягає в тому, що студенти набувають і поглиблюють знання з граматики, які використовуватимуть у майбутній професійній діяльності.

**Ключові слова:** предметно-мовне інтегроване навчання, граMATика англійської мови, розумові здібності, історія основної мови, ініомовна компетенція, майбутня професійна діяльність.

**Formulation of the problem.** A good command of English is an important necessity in the modern world. They provide an opportunity to be guided in the modern technological achievements, to find, read and understand a variety of information in a foreign language. However, it is not enough to be able to read only English, or to translate English texts. It is necessary to be able to communicate freely, to understand an interlocutor. This means that integrated communication skills must be formed. In this regard, the worldwide CLIL methodology is receiving considerable attention as the effectiveness of foreign language learning is evident.

Modern methodological literature shows that the CLIL method provides an opportunity for the gradual process of formation of foreign language linguistic and communicative competence in the educational context in which the formation of general knowledge and skills. The CLIL technique is used in the study of non-linguistic subjects (physics, astronomy, geometry, etc.) in foreign languages (Marsh, 2016).

The term CLIL (Content and Language Integrated Learning) was introduced by scientist David Marsh in 1994 to define teaching and learning methods in a foreign language in secondary schools.

The scientist D. Marsh says that CLIL methodology considers learning a foreign language as one of the means of studying other subjects, providing training needs, giving the opportunity to rethink and develop their own abilities in the process of communication (Marsh, 2016).

**Analysis of current researches.** The problem of subject-language integrated learning has been studied by such scholars as S. Bobil, Y. Rudnik, Y. Sobol, and others.

Among foreign researchers, the problem of subject-language integrated learning has been given attention by such scholars as M. Allen, A. Bonne, D. Greddol, L. Collins, D. Marsh, I. Ting, and others.

**Highlighting unsettled parts of a common problem.** The common experience used in the education

systems of different countries of the world makes it possible to intensify the work of teaching foreign languages of high school students and students of higher educational establishments, taking into account their cultural, historical traditions, customs and linguistic diversity. Increasing the educational importance of foreign languages requires an effective teaching methodology. It is CLIL that enables you to solve these problems effectively.

**Setting objectives.** To show the main advantages of using the methodology (CLIL) in the course of History of the Basic Language (English) by the 4<sup>th</sup>-year students of the foreign philology departments in higher educational establishments of Ukraine, to analyze the main periods of perfect forms formation in English with the purpose of acquiring and deepening the knowledge of English necessary for their future professional activity.

**Presenting main material.** Training of a modern English teacher is impossible without knowledge of its history. Analysis of the History of the Basic Language (English) program of knowledge 01 Education, 014.02 Secondary education (English and literature) and knowledge 0203 Humanities, Language and literature (English) for the 4<sup>th</sup>-year students of the Foreign Philology Departments of higher educational establishments in Ukraine states that the ratio between the hours of class and individual work is 30 %: 70 %. The course is taught in semester 7, contains only 5 credits, only 20 hours for lectures and only 30 hours for practical classes.

In the conditions of limitation of class hours and with the help of methodology (CLIL) it is possible to offer students during their individual work the following material on the topic “Development of perfect forms in English”.

The formation of new grammatical temporal forms and their incorporation into existing ones represent one of the most significant events in the history of English. The volume of the English verb paradigm

has increased several times since the beginning of its written history to its modern form.

In modern English, there are perfect forms in the system of the English verb, and accordingly different views on this matter. In modern English, perfect has the forms of present, past and future tense and its peculiarities of application.

The formation of perfect forms in the English language is the subject of study of numerous works of general and special character on the theory and history of the grammatical system of English. However, in modern science there are different opinions on this problem, as well as the accumulation of new facts and new approaches and methods of analysis cause a constant need and opportunity for further research.

Although there are a rather limited number of grammatical categories of verbs in the Old English period, its paradigm has a very complex structure: verbs are subdivided into many morphological classes and use various means of formation. All forms of the verb at this stage of the language development are synthetic, although, according to some historians, analytical forms are beginning to emerge by the end of the Old English period.

Methods of transferring the meaning of completed or previous action in the Old English period were carried out using constructions of *habban* and *beon* with past participles.

Let's consider first of all the combination of *habban* and *beon* constructions with past participles. The construction *habban* is the source of the modern perfect tense. For example: Old English: "he... *hæbbe hine selfne forgieltenne*", New English: "he *has forgotten* himself".

In this example, we see that the construction consists of a *habban* verb, a direct object and a past participle of transitive verbs, which is the attribute the object; the *habban* verb controls a direct object with a participle-attribute, has the meaning of the voice and is agreed with an attribute, which is an indicator of the complete independence of the participle from the verb (Ivanova, 1976: 51).

OE.: "Wuton agifan ðæm esne his wif, for pæm he hi *hæfo gearnad* mid his hearpunga", NE.: "... because he *has gained* her by his harp play".

In this case we observe the connection of *habban* with the participle and has the meaning of the completed action, in relation to other parts of the sentence, this construction acts as a whole (Reznik, 2003: 153). *Habban* constructions are used with many verbs, but mostly with transitive ones.

The above examples show that the process of grammatical syntax constructions of *habban* + past participle begins from the end of the Old English

period. The formal model of the construction is not stable, which is indicated by the large number of variants with differences in word order and adjectival agreement, as well as the designation of both action and voice.

The combination of the verb *beon* with the past participle takes a different position. Such a combination can be considered a compound nominal predicate with a participle-predicative, which means a sign or state, as a result of the action. However, even at this time, these combinations sometimes denote not only the state, but also the action. For example: OE.: "And swa wæs geforden patte...", NE.: "And it *had happened* that...".

*Habban* constructions are almost never formed from intransitive verbs, whereas the combinations with *beon* are used only with participles of intransitive verbs. Thus, a potential opportunity was created to pull them together and to develop a perfect tense with two auxiliary verbs (Ivanova, 1976: 55).

In the Old English period of the language development, the verb does not have the necessary grammatical means of forming perfect forms. Perfect action, more precisely the action of completion, is expressed mainly by forms of preterite. For example: O.E. *Onthere sæde his hlaforde, Alfrede cyninge, pæt he ealra Norðmanna norpmest bude.* (Orosius). N.E. *Onthere told his lord king Alfred that all Scandinavians had lived to the North* (Arakin, 2003: 112).

Perfect meaning could also be defined by additional lexical means, namely, adverbs of time. For example: O.E. *Py ilcan gear drehton pa herdas on eastenglum Westseaxna land swiðe be pæm suðstæde med stælhergum, ealra swiðust mid ðæm æscum pe hie fela geara ær timbrendon.* (Chronicle 897). N.E. *And the very year those hordes of Eastern Anglos devastated Western Saxon's land by their predatory armies and most of all by the ships they had built many years earlier* (Meyye, 2003: 21).

Besides, perfect value could be defined by a context: For example: O.E. *Ond pæs ofer Eastron gefor Atered cyning; ond he ricsode V gear; ond his lic lip æt Winburnan.* (Chronicle 871). N.E. *And after Easter king Atered died; and he had reigned for five years, and his body lied at Windburn* (Verba, 2004).

However, in addition to the aforementioned methods, in this period cases of expressing perfect meaning by free syntactic combinations of *beon* and *habban* verbs with past participles of semantic verbs were already noted.

Thus, we can say that during this period there is a distribution of meanings, similar to the present, between the ways of expressing a perfect action in relation to the present and past times. Constructions



that express the perfect of the present tense, and represent the combination of *beon* and *habban* verbs in the form of the present tense with the past participle, already bear the meaning of the action performed, the result of which is evident by the time of speaking. It should be noted that this method of expressing the perfect meaning in the Old English period is not universal, since the *semen* of completion was not the only one for these combinations (Verba, 2004).

Historians have no consensus on the time of the formation of the analytical form of the perfect tense and the formation of a new category. Yes, some linguists believe that the forms of perfection in the modern sense are already fully formed in the Old English period. Some suppress the emergence of the perfect in its modern meaning in the 11<sup>th</sup> century, others mention the period 12<sup>th</sup>–13<sup>th</sup> centuries. Some linguists attribute the formation of the perfect tense to even later periods of the English language.

By the end of the 14<sup>th</sup> century, in comparison with the Old English period, perfect constructions were far advanced in the way of grammar. An important change was the final inclusion in the model of the perfect auxiliary verb *ben*, which contributed to the formation of the perfect tense from intransitive verbs. In the Middle English period, not only the verb *have* started more likely to form the perfect of intransitive verbs, but the verb *be* began to be used with transitive verbs. There were marked substitutions for the verb *ben* with the verb *haven* which are found in Chaucer's later manuscripts (Rastorguyeva, 1989: 42). Gradually, the verb *be* is limited to movement verbs, and, like their ancient English prototypes, these constructions could indicate a state upon completion of the action: not so much "came" but "was there, having come".

Three centuries later, in the language of Shakespeare, the use of verbs *be* with movement verbs is still the rule, but the use of verbs *have* was also possible. In general, constructions with the verb *be* remained on the periphery of the perfect tense. Initially, they were the means by which non-transitive verbs were incorporated into the perfect, but after completing this task they began to "come" from the perfect again.

The variety of textual material in the 17<sup>th</sup>–18<sup>th</sup> centuries gives the opportunity to reveal some differences in the use of auxiliary verbs in different styles: the verb *be* becomes an affiliation of literary writing of higher styles. It is because of the narrowing of the sphere of use in the linguistic space that the auxiliary verb *be* is completely out of the system of perfect.

With regard to the arrangement of components, even in Shakespeare's works, in spite of the require-

ments of rhythm, the participle usually occupies a position which is peculiar to it in modern forms of perfect tenses. For example: I am glad, I have found this napkin. (Sh. Olh. Ill, 3). Thus have I, Wall, my part discharged so (Sh. M.D., V, I).

According to the scientist T. O. Rastarguyeva, the analytical form of the perfect tense has developed by the 14<sup>th</sup> century, that is, its grammatization ended, and a new verbal category, which arose in the process of paradigmization of the perfect, was formed during Shakespeare times. Norms of use of these forms became more stringent in the 17<sup>th</sup>–18<sup>th</sup> centuries when the improvement and correction of then language became the concern of many philologists and grammarians (Rastorguyeva, 2003 : 158).

In the Middle English period, the expression of perfect meaning is fixed by the combination of the *beon* and *habban* verbs with the past participle. In addition to its core meaning, which was formed prior to the mid-English period of completion until the moment of speaking, the present-day perfect can transmit the value of completed action regardless of the moment of speaking. For example: M.E. *He shal tellen othere two (tales) of adventures that whilom han bifalle*. N.E. *He will tell two other tales of adventures that have happened then* (Rastorguyeva, 2003: 140).

Besides, during this period, the perfection of the present is used for stylistic purposes, to emphatically highlight the event in the context of past tenses. M.E. *The holy blissful martir for to seke, that hem hath holpen whan that they were seeke*. (Chaucer). N.E. *To seek the holy blissful martyr who has helped them when they were ill* (Verba, 2004).

In its modern use, the perfection of the present tense is fixed only until the end of the 17<sup>th</sup> century. As for the perfect past tense, the value of the action that precedes another action in the past is assigned to it by the middle of the Middle English period. For example: *The day had broken before we parted* (Shakespeare) (Verba, 2004).

The meaning of an action completed by a certain moment in the past is only fixed by the perfection of the past tense until the end of the Early New English period. Also, due to the development of the analytical forms of the future tense, by the middle of the Early New English period one can speak of the appearance of the future perfect tense.

In modern English, perfect has the forms of present, past and future tenses, which are clearly different in structure and content – each form has clearly defined rules of formation and use.

The perfect of the present tense is formed by the auxiliary verb *to have* in the form of the present tense and the participle of the past tense of the semantic

verb. The main meaning of the perfect of this tense is the expression of the action, which ended by the present moment, the result of which is obvious in the present tense. For example: “*I have made my little observations of your English nation – said Poirot dreamily, – and a lady, a born lady, is always particular about her shoes*” (Christie) (Verba, 2004).

It can express an action that occurred just before the moment of speech and in the distant past: “Pleased? Are you pleased?” He whispered. “How could you be? I’ve not only matched you. I’ve beaten you. I’ve won, don’t you see?” (Dobbs) (Korneyeva, 1974).

When using the present perfect, one must pay attention to the result that comes from the performed action, not at the time of its completion. The presence of the result is a necessary condition for the functioning of the present perfect form, since it correlates the action that took place and is expressed by the perfect of that tense with the present.

The past perfect tense is formed by the auxiliary verb *to have* in the past tense form and the past participle of the notional verb. The main value of the past perfect tense is the expression of a past action that ended by a certain moment in the past: “*He had long forgotten the small house in the purlieus of Mayfair, where he had spent the early days of his married life, or rather, he had long forgotten the early days, not the small house a Forsyte never forgo, a house – he had afterwards sold it, as a clear profit of four hundred pounds Forgiven! Forgiven so long, that he had forgotten even that he had forgotten*” (Galsworthy) (Korneyeva, 1974).

The past perfect may carry the sense of an action completion by a certain moment in the past. For example: “*She had telephoned for an interview and it had been readily granted – one of the more productive calls she had made that morning*”. The sense of

precedence: “*They went down stairs, two and two, as they had been told off in strict precedence, mounted the carriages*” (Dobbs) (Korneyeva, 1974).

Also, to convey an action that caused a certain state or state of things in the past: “*Was it not his father who had instilled in the young Devereux the belief that women were objects to be used and if necessary abused, be they wife, housemaid, nanny or any other he met in an alcoholic fit? Who had stretched out his hand only to chastise? Who had deprived the son of any tolerable concept of family, of mother and father, of life within the walls of a home hound with love rather than barbed wire? Who had taught him to inflict sex as a matter of punishment rather than pleasure? And who thereby had led the son’s wife to despair and degradation, and ultimate suicide?*” (Dobbs) (Reznik, 2001).

The future perfect tense is formed by the auxiliary verb *to have* in the form of the future tense and the past participle of the notional verb. The main meaning of the future perfect is the expression of the future action, which will have been completed by a certain moment in the future. For example: “*I’ll have died until you make the decision!*” (Christie).

An important peculiarity of the future perfect is its ability to also express intentions about the past: “*You will have read in the newspapers about the conclusion of this agreement*” (Verba, 2004).

**Conclusions and prospects of the research.** Modern methodology CLIL motivates students’ learning, activates their mental activity, encourages meaningful memorization of material in History of the English language, directs to improving a foreign language competence and acquiring knowledge with the purpose of their practical application in future professional activity.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Аракин В. Д. История английского языка. Москва : ФИЗМАТЛИТ, 2003. С. 118–124.
2. Верба Л. Г. Історія англійської мови. Вінниця : Нова книга, 2004. С. 38–151.
3. Иванова И. П., Чахоян Л. П. История английского языка. Москва, 1976. С. 49–60.
4. Корнеева Е. А., Кобринина Н. А. Морфология современного английского языка. Москва, 1974. С. 72.
5. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – *Actions, Trends and Foresight Potential*. December 18, 2016. URL: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index/html> (дата звернення: 14.09.2019).
6. Мейе А. Основные особенности германской группы языков. Москва, 2003. С. 21.
7. Расторгуева Т. А. История английского языка (на англ. яз.). Москва : Астрель АСТ, 2003. С. 128–190.
8. Расторгуева Т. А. Очерки по исторической грамматике английского языка. Москва, 1989. С. 41–43.
9. Резник Р. В., Сорокина Т. А., Резник И. В. История английского языка (на англ. яз.). Москва : Наука, 2001. С. 125–174.

#### REFERENCES

1. Arakin V. D. (2003). *Istoriya angliyskogo yazyka [Arakin V.D. History of the English language]*. Moscow : FIZMATLIT, 2003. P. 118–124 [in Russian].
2. Verba L. H. (2004). *Istoriya angliys'koï movi [History of the English language]*. Vinnitsa: Nova Kniga. P. 38–151. [in English].

3. Ivanova I. P. (1976). *Istoriya angliyskogo yazyka [History of the English language]*. Moscow, 1976. P. 49–60. [in Russian].
4. Korneyeva Ye. A. (1974). *Morfologiya sovremennogo angliyskogo yazyka [The morphology of modern English]*. Moscow. P. 72. [in Russian].
5. Marsh D. *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential*. December 18, 2016. URL: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index/html> (дата звернення: 14.09.2019).
6. Meyye A. (2003). *Osnovnyye osobennosti germanskoy gruppy yazykov [The main features of the German language group]*. Moscow. P. 21.
7. Rastorguyeva T. A. (2003). *Istoriya angliyskogo yazyka (na angl. yaz.) [Rastorgueva T. A. History of the English language]*. Moscow : Astrel AST, P. 128–190 [in English].
8. Rastorguyeva T. A. (1989). *Ocherki po istoricheskoy grammatike angliyskogo yazyka [Rastorgueva T. A. Essays on grammar history of the English language]*. Moscow. P. 41–43 [in Russian].
9. Reznik R. V., Sorokina T. A., Reznik I. V. (2001) *Istoriya angliyskogo yazyka (na angl.yaz.) [History of the English language]*. Moscow : Science. P. 125–174 [in English].

УДК 811.531'276.6:006.052

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209657>**Ольга ШЕСТАКОВА,***orcid.org/0000-0001-6526-3029**аспірантка кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії**Інституту філології**Київського національного університету імені Тараса Шевченка**(Київ, Україна) shestakova\_olia@ukr.net*

## ПРОЦЕС СТАНДАРТИЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ КОРЕЙСЬКОЇ МОВИ

У цій статті розглядається сучасний процес стандартизації граматичної термінології корейської мови. Хоча про необхідність такої стандартизації вперше заговорили ще на початку 2000-х рр., розпочати цей процес змогли лише у 2013 р. з ініціативи Міністерства культури, спорту та туризму Кореї. Процес і досі не завершений, проте завдяки регулярній звітності дослідницької групи та Комісії з питань стандартизації уже можна проаналізувати окремі результати цього проекту. Ця робота мала на меті не лише аналіз проекту стандартизації на основі доступних нині нормативних та звітних документів проекту зі стандартизації корейської граматики («표준 국어 문법 개발»), але й ідентифікацію можливих проблем, з якими могли зіткнутися лінгвісти в процесі своєї роботи. З цією метою було проаналізовано основні особливості корейської мови в аспектах, які можуть впливати на формування та функціонування термінологічних одиниць: неабсолютна тотожність багатьох синонімів, яка виникає через нюанси у використанні ієрогліфічної основи для формування більшої частини лексики корейської мови; омонімія слів, яка знову ж таки пов'язана з тим, що багато ієрогліфів, з яких складаються слова, мають однакове звучання, проте різне значення; проблематика нормативного написання новостворених слів (띄어쓰기); дилема вибору між словами з ієрогліфічною основою (한자어) та чисто корейськими еквівалентами (고유어). Також в аналізі були враховані невирішені теоретичні питання, без відповіді на які неможлива остаточно стандартизація термінології, наприклад, визначення частини мови окремих слів, класифікація граматичних категорій та ін. Аналіз граматичної терміносистеми також показав неможливість абсолютної стандартизації у зв'язку з поділом граматики корейської мови на чотири напрями: прескриптивну граматику (규범 문법), стандартну граматику (표준어 문법), шкільну граматику (학교 문법) та граматику корейської мови як іноземної (한국어 문법). У результаті проведеної роботи було запропоновано варіант критеріїв, що можуть застосовуватись для стандартизації термінів. У перспективі досвід та результати проекту зі стандартизації термінів стандартної граматики можна буде використати для стандартизації лексики, що використовується для викладання граматики носіям мови та іноземцям.

**Ключові слова:** термінологія, стандартизація граматичної термінології, стандартна корейська граматики, шкільна граматики, критерії стандартизації, синонімічні терміни, омонімія термінів.

**Olha SHESTAKOVA,***orcid.org/0000-0001-6526-3029**Graduate Student of the Department of Languages and Literatures of Far East and South-East Asia**of Institute of Philology**of Taras Shevchenko National University of Kyiv**(Kyiv, Ukraine) shestakova\_olia@ukr.net*

## STANDARDIZATION PROCESS OF MODERN KOREAN GRAMMAR TERMINOLOGY

This article reviews a modern standardization process of Korean grammar terminology. Although the necessity of such standardization was first discussed in the first decade of 20<sup>th</sup> century, the actual start of the process was initialized in 2013 by the Ministry of Culture, Sports and Tourism of the Republic of Korea. The process is still ongoing, yet we can already witness and analyze some of the accomplishments of it with the help of reports of the research group in charge of the project and the Standardization committee. The article aims to not only analyze the project by reviewing available regulatory documents and reports of the Korean Grammar Standardization project (“표준 국어 문법 개발”), but also to identify possible issues that the research group could have encountered while working on the project. In order to do this, we have analyzed main features and peculiarities of Korean language that could have possible influenced the word formation and functioning of terminology such as: minor differences in the meaning of synonyms that is possible due to peculiarities of use of hieroglyph-based syllables in word formation of the most of Korean words; homonymy that is also related to the fact that hieroglyphs that form Korean words often sound similar but have different meanings, and you cannot really avoid the need to use hieroglyphs that are identical in sounding; a problem of proper

*spelling of the new-coined words (띄어쓰기); a dilemma of choice between the hieroglyphs-based words (한자어) and original Korean equivalents (고유어). The analysis has also considered currently unsolved theoretical issues that majorly influence the overall possibility to standardize Korean terminology, such as determination of which part of the speech some words belong to, classification of grammar categories, etc. The analysis of grammar terminology system has also shown the impossibility of absolute standardization due to the fact that historically Korean language grammar has been divided into four sub-groups: prescriptive grammar (규범 문법), standard grammar (표준어 문법), school grammar (학교 문법), and Korean grammar for foreigners (한국어 문법). As a result, a list of possible criteria that could be used for terminology standardization has been proposed. In the future, the experience and results received in the process of standardization project completion can be used to complete standardization of grammar terminology that is used for teaching Korean in schools and as a second language.*

**Key words:** terminology, grammar terminology standardization, standard Korean grammar, school grammar, standardization criteria, synonymous terminology, homonymous terminology.

**Постановка проблеми.** Одним із найважливіших питань у будь-якій професійній галузі є стандартизація термінів (Grattidge, Westbrook, 1993: 9). Не є винятком і лінгвістика. Стандартизація термінів не лише дає змогу науковцям-лінгвістам спілкуватись «однією мовою», але й запобігає виникненню непорозуміннь у масового читача. Незважаючи на це, процес стандартизації в корейській лінгвістиці розпочався недавно – у 2013 р. (유현경, 2013). Тому в цій роботі ми розглянемо останні досягнення термінознавчої галузі Кореї у стандартизації граматичних термінів.

Об'єктом дослідження є процеси стандартизації граматичної терміносистеми корейської мови, предметом дослідження – реалізація проекту стандартизації граматичної термінології в Кореї та результати втілення цього проекту в життя. Матеріалом дослідження слугували нормативні документи Міністерства культури, спорту та туризму щодо стандартизації термінів, звітні матеріали проекту зі стандартизації корейської граматики (2013–2017 рр.) та вибірка термінів із підручників стандартної корейської граматики.

**Метою статті** був аналіз особливостей процесу стандартизації граматичних термінів корейської мови з огляду на притаманні корейській мові особливості функціонування. Завдання, поставлені в рамках виконання роботи: 1) виявлення основних проблем, які могли виникнути в процесі стандартизації граматичної термінології; 2) на базі звітних матеріалів проекту ідентифікувати основні принципи стандартизації термінів корейської граматики. Для виконання цих завдань було проведено аналіз матеріалів дослідження для визначення основних проблемних моментів процесу стандартизації та знаходження варіантів вирішення цих проблем.

**Виклад основного матеріалу.** Загальні принципи стандартизації були розроблені у ХХ ст. Е. Вюстером (Гуменюк, 2015: 75). Хоча вони стосувалися лексики технічної сфери, ці принципи стали базою для розроблення критеріїв стандартизації лексики в багатьох сферах. Зрозуміло, що насамперед науковці ставили перед собою мету нормалізувати та класифікувати терміни в таких галузях, як технології, хімія, економіка, міжнародні відносини та ін., оскільки помилки та

неточності в цих сферах створювали не просто непорозуміння, а й могли приводити до фінансових втрат (Гуменюк, 2015: 75). Лише після цього стала можливою стандартизація термінології сфер, які були важливими не для міжнародних терміносистем, а для внутрішніх (зокрема лінгвістичної).

Особливо цікавим для спостереження та вивчення є процес стандартизації лексики корейської мови, адже історичні фактори – використання китайського письма, колонізація Японією – призвели до того, що всі сфери корейської мови багаті на синоніми, які виникали залежно від мовної політики того чи іншого історичного періоду (최소영, 2011). Проблема перенасичення та різноманітності граматичної термінології особливо гостро стоїть для корейської лінгвістики, де ця синонімія виникла не лише з історичних причин, але й через відсутність будь-якої системності в термінотворенні протягом періоду становлення корейської лінгвістичної науки. Наприклад, «модальність» може позначатися такими термінами: 양태, 양태성, 양상; «аспект дієслова» – 동작상, 상, 그런꼴; і навіть такий базовий термін, як «частина мови» може мати в корейській науковій літературі два варіанти – 품사 і 씨. Тому стандартизація (표준화) стала важливим питанням для корейської наукової спільноти. Процес цей і досі не завершений, тому питання та проблеми, пов'язані з уніфікацією термінологічної лексики корейської мови, залишаються актуальними.

Проблему стандартизації лінгвістичної термінології майже не порушували теоретики. Одними з перших це питання стали розглядати в Національному інституті корейської мови, проте на той час йшлося про усунення теоретичних неточностей та вирішення ще не розв'язаних проблем граматики, щоб в подальшому мати змогу більш ефективно провести класифікацію та систематизацію термінів. Над питаннями стандартизації працювали Квон Дже Іль, Пан Сонг Вон. Ко Ін Кьон у кваліфікаційній роботі наголошував на необхідності стандартизації лексики для викладання корейської у школах, в той час як Лі Сон Ун присвятив одну з робіт проблемі стандартизації граматики для правильного вивчення та розуміння корейської мови іноземцями. Проте це все були одиничні роботи.

Нині найбільш актуальним дослідженням, присвяченим аналізу та стандартизації граматичних термінів, можна вважати проект Міністерства культури, спорту та туризму Кореї – «Створення стандартної корейської граматики» («표준 국어 문법 개발»), виконання якого було покладено на University Industry Foundation університету Йонсе. Проект проводився під керівництвом професора кафедри корейської мови та літератури університету Йонсе Ю Хьон Кйона у п'ять етапів з 2013 по 2017 р., а за основу для складання плану практичних досліджень було взято роботу Ю Хьон Кйона «Базове дослідження для створення стандартної корейської граматики» («표준 국어 문법 개발을 위한 기초 연구»), яка і стала першим етапом цього проекту у 2013 р. (유현경, 2013). Ця робота включала в себе збір наявної інформації по спробах стандартизації корейської лексики, окреслення можливих напрямів роботи, а також створення моделі «ідеального» стандарту граматики та плану для подальшої роботи дослідницької групи (유현경, 2013). У рамках другого етапу (2014) проекту було зроблено таке: 1) здійснена категоризація основних понять та визначень; 2) проведена ідентифікація деяких принципів стандартизації та нормалізації термінології; 3) організовано Комітет з питань стандартизації граматичних термінів (문법 용어 표준화 위원회) для подальшого визначення критеріїв стандартизації; 4) розпочато створення стандартизованого опису кожного з розділів корейської лінгвістики; 5) розпочато роботу над створенням онлайн-ресурсу, який би містив всю основну інформацію по стандартах граматики корейської мови (유현경, 2014).

Загалом під час проведення другого етапу, згідно зі звітом, було проаналізовано близько 30% термінів (유현경, 2014: 240).

У 2015 р., під час третього етапу, дослідницька група, по-перше, продовжила роботу над описом розділів лінгвістики та різноманітних граматичних категорій та над сайтом проекту, по-друге, запропонувала попередній варіант стандартизованого списку термінів за критеріями, визначеними на другому етапі проекту (유현경, 2015). У списку були також уже опрацьовані на другому етапі терміни, які потребували внесення змін згідно з пропозиціями Комітету з питань стандартизації. Цього разу у списку, окрім самого терміна, було подано всі можливі варіанти його використання і значень.

Четвертий етап включав: 1) завершення стандартизованого опису розділів та термінів; 2) визначення остаточних рекомендацій щодо аналізу термінів та способів їхньої стандартизації; 3) апробацію результатів дослідження та збір коментарів провідних спеціалістів, рецензування (온-나라 정책연구, 2016).

П'ятий етап мав на меті: 1) створення спільної бази даних стандартизованих термінів; 2) аналіз підруч-

ників із корейської граматики, довідників стандартної корейської граматики, словників тощо на предмет виявлення розбіжностей із новоствореними стандартами; 3) проведення семінарів та конференцій для ознайомлення науковців, викладачів та вчителів із майбутніми змінами в стандартах корейської лінгвістики (온-나라 정책연구, 2017).

Нині результати досліджень та роботи, проведеної у 2016 та 2017 рр., є недоступними для публіки, розголошення інформації заплановане на кінець грудня 2020 р. Однак деякі результати проекту уже можна побачити. Наприклад, у січні 2019 р. було опубліковано видання доповненої версії «Стандартної корейської мови» (표준 국어문법론) авторства Нам Кі Шіма, Ко Йонг Гина, Ю Хйон Кйона та Чхве Хйон Йона, до якого для викладання граматики корейської мови в усіх університетах використовували підручник видання 1985 р. (авторства Нам Кі Шіма та Ко Йонг Гина) (고영근 et al., 2019). До 2019 р. підручник перевидавався тричі, доповнюючись актуальною інформацією останніх досягнень корейської лінгвістики. Проте лише у виданні 2019 р. термінологія, подана в книзі, була повністю стандартизована.

Хоча проект стандартизації ще не завершений, уже минуло достатньо часу, щоб мати змогу проаналізувати хід процесу і зрозуміти, які ж проблеми могли спричинити таку значну тривалість проекту. Для цього потрібно детальніше розглянути основні моменти проекту.

Для того, щоб мати змогу визначити критерії стандартизації терміна, насамперед було треба чітко окреслити термінологічне поле, вибране для аналізу. Основою стали «Великий словник стандартної корейської мови» видання 1999 р. («표준국어대사전», 두산동아, далі – «Великий словник») та терміни, зібрані дослідницькою групою Ю Хьон Кйона для «Базового дослідження для створення стандартної корейської граматики» (유현경, 2014: 61).

Найбільшою проблемою науковців стало те, що в корейській лінгвістиці свого часу сформувалося чотири окремі напрями дослідження корейської граматики: прескриптивна граматики (규범 문법), стандартна граматики (표준어 문법), шкільна граматики (학교 문법) та граматики корейської мови як іноземної (한국어 문법) (김재욱, 2007).

З політичних та культурних обставин корейська лінгвістика запозичила багато категорій та понять з англійської мови (Аникіна, 2014: 61), але деякі з цих категорій були інтерпретовані на свій манер. Наприклад, якщо в англомовній традиції прескриптивну (або ж нормативну) граматику прийнято називати стандартною (Социальные и гуманитарные науки, 2015: 129), корейські науковці розділили ці поняття. Хоча на практиці різниця між прескриптивною та стандартною граматикою корейської мови у плані термінології

незначна, вона є. Та основний конфлікт з'являється тоді, коли йдеться про шкільну граматику та граматику корейської мови для іноземців. Шкільна граматику зосереджує увагу на підготовці матеріалів для вивчення граматики учнями шкіл, тобто вона значно спрощена й орієнтована на здобування учнями практичних навичок і тих знань про мову, які необхідні у повсякденному житті (임홍빈, 2000). Ціллю граматики корейської мови (한국어 문법) є викладання корейської мови як іноземної, тобто матеріал та термінологія цього напрямку є ще простішими, ніж термінологія тієї самої шкільної граматики (김재욱, 2007). Відповідно, стандартизація термінів вимагає остаточного вибору – залишити більш спрощений варіант для справді уніфікованої системи, яка буде під силу як науковцям, так і масовому читачу, чи, все-таки, взяти за основу академічний варіант лексики, чи взагалі створити дві окремі терміносистеми – нормативну і спрощену. Цій темі в «Базовому дослідженні для створення стандартної корейської граматики» Ю Хьон Кйона було виділено цілий розділ, і попередньо було узгоджено, що для зручності викладання мови в школі та іноземцям варто розділити проект стандартизації на дві частини: спочатку систематизувати лексику стандартної граматики, після чого використати отримані алгоритми та рекомендації для роботи над простішою термінологією для викладання корейської школярам та іноземцям (유현경, 2013: 79).

Ще однією проблемою проекту був вибір галузей для аналізу, адже різні підручники корейської мови зараховують різні галузі до граматики. У деяких випадках до граматики зараховують фонетику, морфологію, синтаксис і прагматику, в інших додають до цього переліку ще лексикологію, а у третіх – ще семантику, історію мови та ін. Як стане відомо через рік після публікації «Базового дослідження...», науковці виберуть перший варіант і зосередять увагу на термінах фонетики, морфології, синтаксису і прагматики (유현경, 2014).

Будь-який процес стандартизації має відповідати утвердженню нормам правопису та літературної мови. Нині корейські лінгвісти користуються кількома джерелами для перевірки відповідності мовних одиниць загальноприйнятим стандартам, найвідоміші з них:

- «Корейський правопис», виданий Міністерством культури та освіти у 1988 р. («한글 맞춤법»);
- «Пояснення до корейського правопису» та «Правила стандартної корейської мови» Національного інституту корейської мови, 1988 р. («한글 맞춤법 해설», «표준어 규정»);
- уже згаданий вище «Великий словник стандартної корейської мови» 1999 р. («표준국어대사전»);
- «Граматику для старшої школи» авторства Дослідницького центру викладання корейської мови

Сеульського національного університету, 2002 р. («고등학교 문법»).

У рамках проекту стандартизації термінології науковці зійшлися на тому, що якщо синонімічні терміни є рівноцінними і взаємозамінними, стандартною формою прийнято вважати ту, яка згадується у «Великому словнику». Проте якщо терміна в словнику немає або ж терміни не є взаємозамінними, необхідний додатковий аналіз за встановленими критеріями. В окремих випадках лінгвісти допускають виняток із цього правила. Наприклад, у «Великому словнику» немає таких термінів, як 현재 (과거, 미래) 시제 (теперішній, минулий, майбутній час), які при цьому є найбільш вживаним варіантом терміна нині, тому було прийнято рішення вважати їх стандартним варіантом, хоча у «Великому словнику» пропонується інший еквівалент (유현경, 2015: 21).

Наступною проблемою було те, що навіть у межах «Великого словника» трапляються випадки, коли для позначення понять у рамках однієї і тієї самої теми використовуються синоніми. Наприклад, у складних реченнях частину, що відповідає за з'єднання простих речень, називають сполучниковим закінченням (연결 어미), використовуючи для слова «сполучниковий» термін 연결, а для мовних одиниць, з яких це закінчення складається, – сполучникових часток чи прислівників – уже використовується термін 접속 для позначення того ж слова «сполучниковий». Тобто проблема виникла тому, що історично в рамках одного мікрополя стало нормою використовувати різні слова для позначення одного і того самого значення. Тут уже необхідна не просто заміна непотрібних синонімів, а робота над усуненням протиріч та нелогічних зв'язків в окремо взятій темі. У таких випадках логічно було би обирати ту лексику, яка має потенційно вищу продуктивність, щоб у майбутньому можна було утворювати нові терміни для нових понять – це особливо актуально для корейської мови, в якій одним з основних методів словотвору є афіксальний (Урядова, 2010).

Також проблемою, притаманною лише корейській мові, є наявність сино-корейської лексики. З однієї точки зору, використання корейських термінів для опису корейської граматики здається більш правильним, проте неможливо не враховувати набагато вищу продуктивність еквівалентів китайського походження. Наприклад, варіантом терміна «іменник», яким зараз користуються, є «명사», хоча початковим корейським варіантом був термін «이름씨».

Синонімія є не лише в парі «еквівалент корейського походження – еквівалент китайського походження», але й між термінами тільки китайського походження, адже таких слів у корейській мові більшість. Оскільки кожен склад такого терміна відповідає певному ієрогліфу – ханча, значення слів не завжди є абсолютно

тотожними. Нюанси у значеннях або нормах відмінювання/використання, здавалося б, ідентичних термінів часто настільки незначні, що їх замало для того, щоб залишити обидва варіанти використання. Тому перед науковцями постає дилема вибору: яке зі значень, все-таки, варто відкинути.

Завдяки високій продуктивності більшості термінів та можливості створювати нові терміни за допомогою афіксального способу терміни корейської мови зручні для використання і компактні в написанні. Але якщо термін складається з двох чи більше повнозначних слів, виникає питання, як сприймати цей термін – як нове слово чи як словосполучення – і, відповідно, як писати ці слова – разом або окремо (의존명사 / 의존 명사).

Однією з проблем, над якою працював Національний інститут корейської мови до того, як почався проект стандартизації, була проблема класифікації корейської лексики. Деякі мовні одиниці корейської мови мають яскраво виражені характеристики двох і більше граматичних категорій, і теоретики досі сперечаються щодо того, куди варто зарахувати такі одиниці. Те, що таких невіршених питань небагато (наприклад, проблема визначення частини мови для 이다/아니다 або 그렇다, класифікація вигуків), робить створення нового терміна для кожного окремого випадку недоцільним, адже може призвести до перевантаження терміносистеми непотрібними одиницями. Тому ці ж питання постають тепер і перед стандартизаційною комісією.

**Висновки.** Аналіз звітної документації, а також термінології граматики корейської мови показав труднощі, що можуть виникнути у процесі її стандартизації: 1) велика кількість усталених неточностей у межах окремих тем; 2) занадто широкі/вузькі за значенням терміни, які перевантажують терміносистему; 3) проблема класифікації корейської лексики; 4) неабсолютна тотожність синонімічних термінів; 5) питання правильного написання термінів (띄어쓰기); 6) про-

блема омонімії термінів, що належать до різних галузей граматики; 7) питання вибору між корейськими еквівалентами (고유어) та еквівалентами китайського походження (한자어).

Для вирішення цих проблем пропонуємо варіант критеріїв, що можуть застосовуватись для стандартизації термінів, виведених на основі доступної інформації щодо прогресу проекту, а також на результатах проведеного аналізу:

1) відповідність терміна нормам стандартної корейської граматики;

2) принцип традиційності: за наявності синонімічного ряду термінів, при виборі стандартного варіанту терміна для окремої галузі керуватись традиціями вживання термінів у цій конкретній галузі;

3) потенційна продуктивність вибраного терміна – з рівнозначних варіантів варто вибирати той, який має вищий рівень продуктивності, що означає, що у більшості випадків, окрім згаданих у п. 2, таким варіантом буде сино-корейський термін;

4) систематичність та узгодженість термінів у межах обраної терміносистеми;

5) уникнення омонімії термінів у різних галузях. проте, якщо такі терміни-омоніми уже існують і жоден не має рівноцінного еквіваленту, яким можна замінити один із термінів, їх рекомендовано зберегти;

6) вибір терміна, форма якого є більш зручною та простою у використанні;

7) якщо термін складається з двох і більше слів, варто вважати його словосполученням і дотримуватись відповідних норм написання.

Завершення вищеописаного проекту уможливить істотні висновки за умови проведення аналізу повного списку стандартизованих термінів. Також результати проекту в перспективі можуть бути адаптовані для стандартизації лексики шкільної граматики та граматики корейської як іноземної, що стане цікавим кейсом для вивчення лінгвістами в інших країнах.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аникина В. В. Зарождение и становление лингвистической традиции в Корее. Москва : Издательский Дом ВШЭ, 2014. 168 с.
2. Гуменюк Т. І. Стандартизація в термінології: екстралінгвістичний погляд. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2015. № 55. С. 75–77.
3. Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. *Реферативный журнал*. 2015. № 4. 204 с. URL: <https://rucont.ru/efd/369985>.
4. Урядова В. Д. Типологія афіксальних засобів словотворення в різносистемних мовах (на матеріалі корейської, російської та англійської мов) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.17. Київ, 2010. 20 с.
5. Grattidge W., Westbrook J. H. Current Trends in Terminological Activity as Seen by Practitioners. *Standardizing Terminology for Better Communication: Practice, Applied Theory, and Results* / Eds. Strehlow R. A., Wright S. E. Philadelphia : ASTM International, 1993. P. 9–21.
6. 김영근, 남기섭, 유현경, 최형용. 표준 국어문법론. 서울 : 한국문화사, 2019. 593쪽.
7. 고인경. 학교문법과 한국어교육문법의 표준화 방안 연구 : 고등학교 “문법”과 “외국인을 위한 한국어 문법1”의 비교를 중심으로 : 석사학위논문 / 인하대학교 교육대학원. 인천, 2008. 120쪽.
8. 권재일. 한국어 교육을 위한 표준 문법의 개발 방향. *새국어생활*, 2000. 10권, 2호. P. 103–116.
9. 김재욱. 국어 문법과 한국어 문법의 체계 분석. *한민족어문학*, 2007. 51권, 51호. P. 43–70.



10. 방성원. 한국어 교육용 문법 용어의 표준화 방안. 한국어교육, 2002. 13권, 1호. P. 107–125.
11. 온-나라 정책연구. 2016년 표준 국어 문법 개발. 2016. URL: [http://www.prism.go.kr/homepage/entire/retrieveEntireDetail.do;jsessionid=0FC7F1A4A6EC52A488CCF623D1D5DB52.node02?cond\\_research\\_name=&cond\\_research\\_start\\_date=&cond\\_research\\_end\\_date=&research\\_id=1371000-201600061&pageIndex=478&leftMenuLevel=160](http://www.prism.go.kr/homepage/entire/retrieveEntireDetail.do;jsessionid=0FC7F1A4A6EC52A488CCF623D1D5DB52.node02?cond_research_name=&cond_research_start_date=&cond_research_end_date=&research_id=1371000-201600061&pageIndex=478&leftMenuLevel=160)
12. 온-나라 정책연구. 2017년 표준 국어 문법 개발. 2017. URL: [http://www.prism.go.kr/homepage/lately/retrieveLatentlyDetail.do;jsessionid=FA7EA93AC3F7742A4DAE5302C475E6AA.node02?research\\_id=1371000-201700077](http://www.prism.go.kr/homepage/lately/retrieveLatentlyDetail.do;jsessionid=FA7EA93AC3F7742A4DAE5302C475E6AA.node02?research_id=1371000-201700077)
13. 유현경. 2014년 표준 국어 문법 개발. 서울 : 독수리, 2014. 289 p.
14. 유현경. 2015년 표준 국어 문법 개발. 서울 : 독수리, 2015. 434 p.
15. 유현경. 표준 국어 문법 개발을 위한 기초 연구. 서울 : 독수리, 2013. 213 p.
16. 이선웅. 국어 교육의 학교문법과 한국어 교육의 표준 문법. 어문논집, 2010. 43권. P. 75–96.
17. 임홍빈. 학교 문법, 표준 문법, 규범 문법의 개념과 정의. 새국어생활, 2000. 10권, 2호. P. 5–26.
18. 천소영. 한자어의 고유화. 한국어의 문화전통. 서울 : 대원, 2011. URL: <https://www.krpia.co.kr/viewer/open?plctId=PLCT00004990&nodeId=NODE03971205>.

## REFERENCES

1. Anikina, V. V. (2014). Zarozhdenie i stanovlenie lingvisticheskoi traditsii v Koree [The Birth and Development of Linguistics in Korea]. Moskva : Izdatelskij Dom VSHE. [in Russian].
2. Humeniuk, T. I. (2015). Standartyzatsia v terminolohii: ekstralinhvistychnyi pohliad [Standardization in terminology: extralinguistic point of view]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriiia "Filolohichna"* 55, pp. 75–77. [in Ukrainian].
3. Sotsialnye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaia i zarubezhnaia literatura [Social studies and humanities. Russian and foreign articles]. (2015). Seriiia 6: Yazykoznaniiie. Referativnyi zhurnal 4. URL: <https://rucont.ru/efd/369985> [in Russian].
4. Uriadova, V. D. (2010). Typolohiia afiksalykh zasobiv slovtvorennia v riznosystemnykh movakh (na materialii koreiskoi, rosiiskoi ta anhliiskoi mov) [Typology of affixal means of word-formation in languages that belong to different systems (based on Korean, Russian, and English languages)]. *Dissertation Abstract*. Kyiv. [in Ukrainian].
5. Grattidge, W., Westbrook, J. IH. (1993). Current Trends in Terminological Activity as Seen by Practitioners. *Standardizing Terminology for Better Communication: Practice, Applied Theory, and Results* / Eds. Strehlow R. A., Wright S. E. Philadelphia : ASTM International. Pp. 9–21.
6. 고영근, 남기심, 유현경, 최형용. (2019). The Standard Korean Grammar [표준 국어문법론]. 서울 : 한국문화사.
7. 고인경. (2008). A study on the methods for standardization of school grammar and the Korean language grammar - focusing on comparison between high school «grammar» and «Korean language grammar for foreigners 1» [학교문법과 한국어교육문법의 표준화 방안 연구 : 고등학교 “문법”과 “외국인을 위한 한국어 문법1”의 비교를 중심으로]. 석사 학위논문. 인천.
8. 권재일. (2000). The ways of development of standardized Korean grammar for teaching Korean language [한국어 교육을 위한 표준 문법의 개발 방향]. 새국어생활 10(2). Pp. 103–116.
9. 김재욱. (2007). An analysis of systems between school grammar and Korean grammar [국어 문법과 한국어 문법의 체계 분석]. 한민족어문학 5(51). Pp. 43–70.
10. 방성원. (2002). A method of standardization of grammatical terms in Korean language education [한국어 교육용 문법 용어의 표준화 방안]. 한국어교육 13(1), pp. 107–125.
11. On-Nara Policy Study. (2019, March 15). 2016 Development of Standard Korean Grammar [온-나라 정책연구. 2016년 표준 국어 문법 개발]. URL: [http://www.prism.go.kr/homepage/entire/retrieveEntireDetail.do;jsessionid=0FC7F1A4A6EC52A488CCF623D1D5DB52.node02?cond\\_research\\_name=&cond\\_research\\_start\\_date=&cond\\_research\\_end\\_date=&research\\_id=1371000-201600061&pageIndex=478&leftMenuLevel=160](http://www.prism.go.kr/homepage/entire/retrieveEntireDetail.do;jsessionid=0FC7F1A4A6EC52A488CCF623D1D5DB52.node02?cond_research_name=&cond_research_start_date=&cond_research_end_date=&research_id=1371000-201600061&pageIndex=478&leftMenuLevel=160)
12. On-Nara Policy Study. (2019, March 15). 2017 Development of Standard Korean Grammar [온-나라 정책연구. 2017년 표준 국어 문법 개발]. URL: [http://www.prism.go.kr/homepage/lately/retrieveLatentlyDetail.do;jsessionid=FA7EA93AC3F7742A4DAE5302C475E6AA.node02?research\\_id=1371000-201700077](http://www.prism.go.kr/homepage/lately/retrieveLatentlyDetail.do;jsessionid=FA7EA93AC3F7742A4DAE5302C475E6AA.node02?research_id=1371000-201700077)
13. 유현경. (2014). 2014 Development of Standard Korean Grammar [2014년 표준 국어 문법 개발]. 서울 : 독수리사.
14. 유현경. (2015). 2015 Development of Standard Korean Grammar [2015년 표준 국어 문법 개발]. 서울 : 독수리사.
15. 유현경. (2013). 2013 A Basic Research for Development of Standard Korean Grammar [표준 국어 문법 개발을 위한 기초 연구]. 서울 : 독수리사.
16. 이선웅. (2010). School grammar of Korean education for native speakers and standard grammar of Korean education for foreign people [국어 교육의 학교문법과 한국어 교육의 표준 문법]. 어문논집 43, pp. 75–96.
17. 임홍빈. (2000). School grammar, standardized grammar, prescriptive grammar: concept and definition [학교 문법, 표준 문법, 규범 문법의 개념과 정의]. 새국어생활 10(2). Pp. 5–26
18. 천소영. (2011). Koreanization of hanja-based Korean words [한자어의 고유화]. 한국어의 문화전통. 서울 : 대원사. URL: <https://www.krpia.co.kr/viewer/open?plctId=PLCT00004990&nodeId=NODE03971205>.

УДК 321.01:[81'373.6:811.1/.2]

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209660>**Максим ЯКОВЛЄВ,***orcid.org/0000-0001-7774-3513*кандидат політичних наук, доцент,  
керівник Школи політичної аналітики,  
доцент кафедри міжнародних відносинНаціонального університету «Києво-Могилянська академія»  
(Київ, Україна) *yakovlevmv@ukma.edu.ua***ІНДОЄВРОПЕЙСЬКА ЕТИМОЛОГІЯ СМИСЛОВИХ ВИМІРІВ  
КОНЦЕПТУ «ПОЛІТИКА» (ПОЛІТОЛОГІЧНО-ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ)**

У статті доводиться, що класичні для політичної науки розмежування смислових значень метахтонного для політології концепту «політика» простежується на рівні індоєвропейської етимології: «політика» в розумінні можливості насадження волі найсильнішого передається за допомогою слів, що походять від праїноєвропейського \*wal- в значенні «сильний» (приміром, німецьке *Gewalt*, шведське *våld*, але також, відповідно, «твалт»), натомість політика як спроможність і потенціал дії (що відображає процесуальний вимір феномена політичного) походить від \*magh- «бути спроможним», що, зокрема, простежується у прагерманському \*makhti- та сучасному німецькому *Macht* чи англійському *might*. У статті також показано, що попри те, що деякі термінологічні аспекти політологічного наукового дискурсу в процесі перекладу з одних індоєвропейських мов іншими важко передати прямим відповідниками (як, приміром, англійське *authority* в розумінні «влада», приміром, «місцева влада»), семантичні поля значень таких понять на рівні індоєвропейської етимології мають спільні витоки: латинське *auctoritas* походить від \*aug- «збільшувати», що відповідає значенню поняття «авторитет» в українській мові як вагомого чи поважного експерта в певній галузі, але також відсилає до політичних теорій, які вважають, що політика може реалізовуватися не лише шляхом насадження волі найсильнішого, а й через «владу експертів», тих, хто найкраще знається на питаннях, регулюванням і керуванням яких займається, чим, своєю чергою, конотують до санскритського «гуру», що дослівно означає «важкий» і походить від праїноєвропейського кореня \*gwerə- «важкий», відповідно вагомий, а отже, авторитетний. Нарешті, стаття піднімає питання міждисциплінарних лінгвістично-політологічних досліджень, які дали б змогу підійти до дослідження української політологічної концептосфери з позицій галузевих мовознавчих дисциплін у поєднанні з політологією та теорією міжнародних відносин. Такі дослідження насамперед потребують розробки відповідної міждисциплінарної методології з формуванням адекватної аналітико-дослідницької програми.

**Ключові слова:** етимологія, концептосфера політичної науки, концептологія, міждисциплінарні лінгвістично-політологічні дослідження, політична теорія, індоєвропейстика, порівняльне мовознавство.

**Maksym YAKOVLYEV,***orcid.org/0000-0001-7774-3513*

Candidate of Political Science, Associate Professor;

Director of School for Policy Analysis,

Associate Professor at the Department of International Relations  
of National University of “Kyiv-Mohyla Academy”(Kyiv, Ukraine) *yakovlevmv@ukma.edu.ua***INDO-EUROPEAN ETYMOLOGY OF MEANING DIMENSIONS  
OF THE CONCEPTS “POLITICS/POLICY” (POLITICO-LINGUISTIC ANALYSIS)**

This article states that the delimitations between different meanings of the key concepts of the political sciences – politics and policy – can be traced back to the etymological Proto-Indo-European level of the words and respective lexemes used to discuss these meanings: politics understood as an ability to impose one’s will or power over others, sometimes by force, can be traced back to the PIE root \*wal- that means “strong” (examples can be found in a number of modern Germanic languages, like the German *Gewalt*, Swedish *våld*, but also the Ukrainian loanword “gvalt” that means scream but also produces a verb «to rape»). Policy as an ability to act and a potential for action (Non-English political science terminologies that has no separate word for “policy”, describe it as processual dimension of the political phenomenon) is derived from \*magh- “to be able”, and this word root can be traced to the Proto-Germanic \*makhti- and the modern German *Macht* or the English word *might*. This article also demonstrates that despite the terminological nuances that are inevitable when political science discourse is translated from one language into another; and due to the fact that some words and terms are difficult for direct translation (like the English “authority” as in “local authority”

relating to power whereas in Ukrainian it means a person with expertise and respect), the semantic field of meanings for such terms on the level of Indo-European etymology have common roots: the Latin *auctoritas* is derived from the PIE \**aug-* “to increase” and it corresponds to the Ukrainian understanding of “authority” as a respectful expert in certain domain. This also refers to a stream in political thought that emphasizes that politics can be not only about the rule of the most powerful (in terms of strength) but also as a rule by experts who are the most knowledgeable in certain realms and thus their perspective on a number of issues should be taken into account. This, in turn, relates to the Sanskrit term “guru” that literally means “heavy” and is derived from the Proto-Indo-European root \**gwer-* “heavy” thus possessing authority as a type of weight so to speak. Finally this article also calls for an interdisciplinary research – political science and linguistics – that can enable a deep analysis into the concepts’ sphere of the Ukrainian political science using methodologies of linguistics in combination with political sciences, international relations theory, political theory, and policy studies. Studies like that would require a very special research methodology but also a new research design and analytical programme.

**Key words:** etymology, concepts’ sphere of political science, concepts’ studies, interdisciplinary linguistic-political studies, political theory, Indo-European studies, comparative linguistics.

**Постановка проблеми.** Наука неможлива без фахової мови, за допомогою якої вчені в межах своїх дослідницьких сфер називають феномени, розкладають їх на частини, аналізують, після чого – знову за допомогою термінів і концептів – синтезують здобуте знання у вигляді теорій, нових визначень чи концептів. Становлення і розвиток окремих галузей знання можна простежити за історією становлення їх категоріально-понятійного апарату. Приміром, сучасна хімія оперує складною номенклатурою та системою запису хімічних реакцій, в якій кожен хімічний елемент має свою назву. Втім, у давнину алхіміки, що намагалися здобути еліксир вічного життя, філософський камінь чи тужилися перетворити багно на золото, послуговувалися складною метафоричною мовою, зрозумілою лише посвяченим у професійні таємниці цієї загадкової професії. Сучасні гуманітарні та суспільствознавчі дисципліни також багаті на категорії, поняття й визначення, які вони формують самі (як, наприклад, демократія, олігархія, політичний режим тощо), або запозичують у наук природничих (ізоморфізм, сегрегація, контамінація і т.д.). Зрозуміло, що виключно за допомогою етимологічного розбору слова (його витоків) важко зрозуміти суть явища, яке воно позначає, проте цікаво простежити, чи розуміння концепту «політики» в різних його вимірах в якийсь спосіб відображає нюанси у смислах, що закладені в словах, якими оперує політологія під час розгляду цього концепту.

**Аналіз досліджень.** У суспільствознавчих дисциплінах значний внесок в теоретичне та практичне опрацювання концептів зробили Ф. Беренскеттер, Дж. Геррінг, Г. Гертц, К. Грін, Д. Колліер, М. Ріхтер, Дж. Сарторі та ін. Серед багатьох українських дослідників концептами з позицій мовознавства займаються І. Бехта, О. Воробйова, О. Мельничук, В. Іващенко, А. Приходько та ін. Разом із тим у наукових публікаціях відчутна значна прогалина у сфері міждисциплінарних полі-

тологічно-лінгвістичних дослідженнях ключових для політичної науки концептів. Як відомо, ключовий, мовою лінгвістики – метаконцепт, тобто такий, що задає назву самої дисципліни, концепт політології – *політика* – має низку визначень (Яковлев, 2019). Зазвичай в українському контексті, як і, приміром, у німецькому, зазначають, що в англійській традиції є не одна якась політика, а кілька: *politics, policy, polity*. Мови, які не мають такого тонкого розмежування між розуміннями різних аспектів феномена політичного на рівні термінів (а виглядає, що таких мов – більшість), надають пояснення нюансам розмежування політичного в інший спосіб. Тлумачення нюансів термінологічних відмінностей між поняттями, які є в англійській мові, є неминучою необхідністю, оскільки ігнорувати напрацювання англійського світу в царині політичних наук просто неможливо. У німецькомовній політичній науці один із підходів до пояснення природи відмінностей між різними аспектами феномена політичного передається за допомогою вимірів: *інституційному* в такому підході відповідає *polity, нормативному* виміру – *polity*, і, зрештою, останньому в межах цього підходу, *процесуальному* виміру політичного – *politics*. Інколи науковцям закидають, що саме через їхню складну фахову мову пересічному обивателю не зрозумілі результати досліджень чи взагалі зміст того, чим науковці займаються у фінансованих державою науково-освітніх закладах. Разом із тим необґрунтованість таких обвинувачень полягає в тому, що категоріально-понятійний апарат будь-якої науки формується у процесі розвитку й становлення мови на позначення нових явищ за такою самою логікою, як і мова побутова. Нині нікого не дивують слова «смартфон», «роутер» чи «інтернет», хоча вони виникали на позначення колись нових для більшості населення об’єктів. Для того, щоб зрозуміти процес *номінації* навіть на побутовому рівні, люди звертаються у першу чергу до *етимології*,

тобто походження слова. У принципі, не є таємницею, що телевизор етимологічно пов'язаний із «далекобаченням» – від значення слів, що входять до складу цієї греко-римської комбінації: давньогрецьке *τῆλε* – «далеко» та латинське *visio* – «бачення». Примітно, що в німецькій мові це слово буквально так і передається *Fernseher* (*fern* – далеко, *Seher* – «той, хто бачить чи дивиться»). Зрозуміло, що не завжди простий розбір етимології слова дає змогу зрозуміти суть позначуваного словом явища. У цьому розумінні яскравим прикладом є слово *tragedia*, від якого ми маємо похідний прикметник *трагічний*, бо смисл словосполучення «трагічна доля» ніяк не передає аналіз етимології слова, що пов'язаний, за однією версією, з тим, що в Давній Греції виконавці «трагедій» вдягалися у козячі шкіри, щоб представляти сатирів, а, за іншою теорією, призом у театральному змаганні був козел, тому й дослівне значення трагедії – «пісня козла». Разом із тим, цікаво розглянути нюанси значень різних поглядів на концепт «політика» та на феномен політичного на етимологічному рівні.

**Мета статті** – за допомогою етимологічного аналізу виокремити смислові виміри концепту «політика» в деяких індоєвропейських мовах, що своєю чергою уможливить подальші міждисциплінарні лінгвістично-політологічні наукові розвідки. Досягнення цієї мети передбачає: 1) розгляд етимології ключових слів, пов'язаних із політикою, зокрема *влада* та *авторитет* у германських та слов'янських мовах; 2) окреслення перспективи подальших досліджень із застосуванням етимологічного аналізу смислових вимірів політологічних концептів.

**Виклад основного матеріалу.** Разом із тим, якщо ми спробуємо розкрити будь-який із вимірів політичного, ми так чи інакше вийдемо на більш глибокий концепт, без якого неможлива політика – *ВЛАДА*. Британський політолог, професор політичного аналізу К. Хей структурував дискусію про сутність *влади*, відому в англо-американській науковій традиції під назвою *the «faces of power» controversy / debate* (умовно «суперечка про обличчя влади»). У цій дискусії під «обличчями влади» влади розуміють такі її прояви/втілення, як прийняття рішень (*decision-making*), встановлення порядку денного (*agenda-setting*) та формування преференцій (*preference-shaping*) (Нау, 2002: 172–178). Розуміння *влади* як примусу актором *A* актора *B* до виконання якоїсь дії зводить владу виключно до феномена прийняття рішень, натомість друге «обличчя» бачить владу як змогу формувати порядок денний прийняття якихось

рішень, в якому актор *A* не змушує *B* робити щось, а створює такий порядок денний, в якому *B* обмежений у своїх діях суспільно-політичними практиками, інституціями та цінностями, які створив *A*. У контексті третього «обличчя» влада розглядається крізь призму формування преференцій, особливо тоді, коли *B* прагне до них, але при цьому не розуміє, звідки в ньому виникають такі бажання (тобто чому цей актор надає перевагу-преференцію одному рішенню, а не іншому), бо не у всіх ситуаціях, коли йдеться про напругу чи конфлікт між акторами *A* та *B*, прояви владних відносин є очевидними чи зрозумілими (Нау, 2002: 178–179).

Навіть із цього розмежування «обличчя» влади, на відміну від *політики*, аспекти значення якої в англійській мові мають своє втілення в окремих лексемах і які інші мови мусять передавати переважно за допомогою пояснень, бо не мають на рівні лексики аналогів для відтворення нюансів значень цього явища, може сформуватися враження, що з *владю* справи суттєво простіші. Насправді, ситуація з цим концептом виглядає складніше, ніж із політикою. Для початку спробуємо перекласти слово *влада* англійською й одразу маємо принаймні два слова – *power* та *authority*. Якщо підемо далі й спробуємо передати англійською відтінки значень, приміром, спробуємо перекласти прикметник *владний*, то вже отримаємо спектр можливостей від *mighty*, *lordly*, *murky* до *peremptory*, *imperious* – і це далеко не повний перелік. Німецькою мовою маємо щонайменше два слова – *Macht* і *Gewalt*, (але також і *Herrschaft*), розмежування яких не відповідає відмінностям між англійськими *power* та *authority*, бо, приміром, *separation of powers* німецькою буде *Gewaltenteilung*, *state power* – *Staatsgewalt*, проте, приміром *claim to power* перекладатиметься як *Machtanspruch*, а *powerless* як *machtlos*.

Спробуємо з'ясувати, якою є етимологія різних варіантів *влади* в деяких індоєвропейських мовах. Безпосередньо українське слово *влада*, хоч і вважається, згідно з «Етимологічним словником української мови», запозиченням із чеської або польської, походить від реконструйованого праслов'янського кореня *\*voldi* (як відомо, реконструйовані форми в прадавніх мовах позначаються значком \*), що означає «володіти». На перший погляд, слово не дуже схоже на англійські чи німецькі відповідники, але якщо взяти шведське слово *våld*, що означає «силу», «насилля», то, принаймні, подібність на німецьке слово *Gewalt* вже промальовується краще. Як українська *влада*, так і шведське *våld*, німецьке *Gewalt* походять від праіндоєвропейського кореня *\*yal-*, (в іншій формі

транслітерації \*wal-), що означає «сильний». Зокрема, однією з найдавніших індоевропейських мов – санскритом – «сила», «міць» буде बल, або, згідно з транскрипцією санскриту за IAST, яка буде використовуватися надалі у статті, /balal/, тобто українською, умовно, «бала». Варто зазначити, що видатний британський науковець-мовознавець, знавець як санскриту, так і дравідійських мов Т. Барроу вважав це слово дравідійським запозиченням і вказував, як приклади, на слова val у тамільській, що має значення «сильний», bal мовою каннада у значенні «сильний», balu мовою тулу зі значеннями «великий», «могутній» тощо (Барроу, 2017[1976]: 358). Утім, кілька вечних не погоджуються з таким поглядом на етимологію слово bala, зокрема П. Тіме вважав його індоевропейським за походженням від \*balo/\*bala «сила» і наводив як аргумент приклад із латини dē-bilis, що означає «слабкий», тобто «позбавлений сили» (Барроу, 2017[1976]: 374). У санскриті слово bala активно використовувалося. Приміром, у книзі «Синтаксис давньоіндійської мови» (виданій типографією Харківського університету 1883 р.) чеський поліглот і науковець В. Шерцль наводить такий приклад: यस्य नरस्य बुद्धिः सबलवान् /yasya narasya buddhiḥ sa balavān/, «та людина, в якій розум – сильна», тобто така людина має bala (Шерцль, 2019[1883]: 17).

Візьмемо вже загадане німецьке слово на позначення влади – Macht. На перший погляд, воно не схоже на англійські слова на позначення влади чи аспектів політичного, проте якщо ми пригадаємо, що в англійській мові є ще одне слово на позначення сили – might, звідки й один з епітетів бога – «всемогутній» – англійською almighty, то ситуація стає яснішою. Етимологічно ці слова походять від прагерманського \*mahti «сила» (Kroonen, 2013: 347), яке своєю чергою виводять із реконструйованих германських коренів \*mag «стискати», «формувати» та \*mag<sup>h</sup> «могти», «бути спроможним», «спромогтися» (Pfeifer et al., 1993). Від цих коренів походять відомі німецькі та англійські дієслова, що означають «робити» – machen та to make відповідно (при цьому подібність між англійською та німецькою стає більш очевидною, якщо врахувати, що одне зі слів староанглійської на позначення фізичної сили – maht). Усе стає більш зрозумілим, якщо ми подивимося на етимологічно спільний із цими коренями реконструйований корінь праслов'янської мови \*mogti що має очевидне значення «могти», «бути спроможним» (Derksen, 2008: 321–322). Від цього кореня за посередництвом церковнослов'янської мови походять російські слова мочь та мощь. Також від

цього кореня походять польське moc, словацьке moc (або словацьке дієслово môcť у значенні «могти»), болгарське мощ [moшт], білоруське моц, відповідно, й українська міць, яке, згідно з «Етимологічним словником української мови», є давнім запозиченням із польської, якому відповідає «українське застаріле міч» (ЕСУМ, 1989: 496). Похідним від цього є й могутність, білоруською магутнасць чи mohutnost чеською, що, мабуть, пов'язано із санскритським मघ magha «багатство», «сила».

Цікаво зазначити, що на рівні мови різні владні стосунки відображаються за допомогою слів, значення яких із часом може трансформуватися й змінюватися. Найбільш брутално, мабуть, це ілюструє українське слово гвалтувати, яке етимологічне, вочевидь, походить від німецького Gewalt та, можливо, потрапило до української через посередництво польської. Трансформація значення слова у процесі його запозичення українською мовою ілюструє радикальне фізичне втілення страшного зловживання владою.

Дещо окремо стоїть питання про авторитет у контексті владних відносин. Для відповіді на нього почнімо з санскритського терміна, що увійшов у вжиток у багатьох мовах світу – गुरु, гуру, що означає «вчитель», «наставник», проте дослівно перекладається як «важкий», «вагомий». Етимологічно це слово своєю чергою походить від праіндоевропейського \*g<sup>w</sup>réh<sub>2</sub>us (\*gwerə-), що означає «важкий» і від якого, зокрема, походять давньогрецьке βαρύς «важкий», «вагомий», але також «обтяжливий», у чому простежується і подібність зі словом kaurus у готській мові, що також походить від того ж праіндоевропейського кореня і має значення «обтяжливий». Від латинського gravitas («важкий», «важкість») за «посередництвом» французького gravité ми маємо термін гравітація – від того ж праіндоевропейського кореня \*g<sup>w</sup>réh<sub>2</sub>us. З владою у значенні «авторитет» ми маємо поняття повага, в якому з очевидністю простежується компонент «вага», відповідно, як і в санскритському гуру. Хоча серед учених немає єдності серед того, чи етимологічно «вага» є питомо слов'янським (ЕСУМ, 1982: 411), чи запозиченням із германських мов, приміром, від давньоверхньонімецького wāga «ваги» (Pronk-Tiethoff, 2013: 164), з очевидністю авторитетна, вагома людина може формувати як преференції для прийняття тих чи інших рішень, так і відповідний порядок денний, в якому одні рішення можуть бути «бажанішими» за інші або просто неможливими з огляду на констеляцію інституційних чи ціннісних порядків, про що йшлося

вище в контексті дискусії в англо-американській традиції про розмежування різних «обличчів влади», що її структурував К. Хей. Зрештою, на рівні побутового дискурсу цю позицію добре ілюструє вислів «задавити авторитетом». Як у випадку із дієсловом «згвалтувати», цей вислів ілюструє фізичне втілення найбільш радикального зловживання владою.

Зрештою, постає питання про методологічну виправданість такого підходу, коли дослідник на власний розсуд бере окремі концепти, потім підбирає слова (чи навіть фрази), які, на його думку, є релевантними для ілюстрації тих чи інших смислових аспектів досліджуваного феномена. З точки зору позитивістської методології, такий підхід, вочевидь, є суб'єктивним, а отже, не може претендувати на науковість в її суровому розумінні. Проте варто мати на увазі, що є потужна традиція якісних (якісницьких) методів дослідження, що функціонують за іншою логікою і для яких у багатьох випадках ключовим є досвід та експертність дослідника. Яскраво цінність досвіду в межах цієї методологічної традиції описала видатна російська філологиня, яка займалася індоєвропейістикою, А. Десницька: «Відтінок суб'єктивності у відборі та виокремленні викладених фактів у таких випадках можна пояснити та виправдати тим, що автор пише про факти, які становлять частину його наукового минулого, тому він цілком природно підпорядковує свій виклад певному завданню, у світлі якого він не просто пише історію якогось наукового напрямку, але й заново з'ясує своє до нього ставлення» (Десницка, 1984: 36). Можливість «заново з'ясувати своє ставлення», за словами А. Десницької, в жодному разі не означає

відсутність будь-якої методики розгляду. З очевидністю, дослідження смислів політичних концептів із позицій етимології слів, за допомогою яких ці смисли передаються, потребуватиме міждисциплінарного підходу, в якому першочергову роль відіграватиме *структурування* концептосфери, виділення її концептополів із подальшим топографуванням смислової карти дискурсів, в яких, своєю чергою, можна буде виділити окремі слова, що їх можна аналізувати, в тому числі й на етимологічному рівні.

**Висновки.** Отже, етимологічний аналіз смислових вимірів концепту «політика» в розглянутих у цій статті індоєвропейських мовах (українській та деяких слов'янських мовах, англійській, німецькій, доповнені прикладами з санскриту) показує, що політика конотує до влади як насадження волі найсильнішого, до політики як до можливості діяти (при такому підході влада розуміється як потенціал дії) або до політики в розумінні авторитетності влади, яка має «вагу» та «повагу» для встановлення суспільно-політичного порядку денного, формування суспільних переваг. У цьому контексті навіть на рівні етимології слів дивним чином відображаються наукові дискусії, що точаться в політичній науці довкола розуміння концепту *ВЛАДА*, без якого політика неможлива. На основі цього розгляду також можна дійти висновку, що подальші міждисциплінарні політологічно-лінгвістичні розвідки потребуватимуть особливої методології, ключовим для якої має бути топографування концептосфери та концептополів політичної науки, що дасть змогу структурувати розгляд окремих концептів та їхніх семантичних полів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барроу Т. Санскрит / пер. с англ. Н. Лариной; ред. и коммент. Т. Я. Елизаренковой. 2-е изд., испр. и доп. / М.Ю. Гасунга. Москва : Книгоиздательство «АБС», 2017. 416 с. : 1 л. портр. – (Bibliotheca Sanscritica; IX). Репр. воспроизведение 1976 г.
2. Десницкая А. В. Сравнительное языкознание и история языков. Ленинград : «НАУКА» Ленинградское отделение. 1984.
3. Етимологічний словник української мови: у 7 т. / редкол.: О. С. Мельничук (голов. ред.) [та ін.]; АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні. Київ : Наук. думка, 1982. Т. 1: А-Г / уклад.: Р. В. Болдирев [та ін.], 1982.
4. Етимологічний словник української мови: у 7 т. / редкол.: О. С. Мельничук (голов. ред.) [та ін.]; АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні. Київ : Наук. думка, 1982. Т. 3: Кора-М / уклад.: Р. В. Болдирев [та ін.], 1989.
5. Шерцль В. И. Синтаксис древнеиндийского языка: падежи. (Реп. воспр. текста над. Синтаксис древнеиндийского языка. [Вып. I: О согласовании частей р̄чи, об употреблении чисель и падежей / [Соч.] В. И. Шерцля. Харьков : Въ Университетской типографии, 1883. XXI, 370 с. Санкт-Петербург : Нестор-История, 2019. [1], 400 с. (Серия «Bibliotheca Sanscritica»; 16).
6. Яковлев М. В. Метахтонні концепти політичної науки: засади порівняльного соціоконґітивного аналізу. *Гілея: науковий вісник*. 2019. Вип. 142(3). С. 118–121.
7. Derksen R. Etymological Dictionary of the Slavic Inherited Lexicon, Leiden : Brill, 2008.
8. Hay C. Political Analysis: A Critical Introduction. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2002.
9. Kroonen G. Etymological Dictionary of Proto-Germanic. Leiden : Brill, 2013.
10. Pfeifer W. et al., Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. 1993. digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: <https://www.dwds.de/wb/Macht>
11. Pronk-Tiethoff S. The Germanic loanwords in Proto-Slavic. Amsterdam, Rodopi, 2013.

#### REFERENCES

1. Barrou T. Sanskrit. per. s angl. N. Larinoy; red. i komment. T. Ya. Elizarenkovoy. M.Yu. Gasunga. Moskva: Knigoizdatel'stvo «ABS», 2017. 416 s.: 1 l. portr. – (Bibliotheca Sanscritica; IX). Repr. vospriizvedenie 1976 g. [in Russian].
2. Desnitskaya A.V. Sravnitel'noe yazykoznanie i istoriya yazykov. [Comparative linguistics and history of languages] Leningrad: «NAUKA» Leningradskoe otdelenie. 1984. [in Russian].
3. Etymolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy [Etymological dictionary of the Ukrainian language]: u 7 t. / redkol.: O. S. Melnychuk (holov. red.) [ta in.]; AN Ukrainskoi RSR, In-t movoznav. im. O. O. Potebni. Kyiv: Nauk. dumka, 1982. T. 1: A-H / uklad.: R. V. Boldyriev [ta in.]. 1982. [in Ukrainian].
4. Etymolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy [Etymological dictionary of the Ukrainian language]: u 7 t. / redkol.: O. S. Melnychuk (holov. red.) [ta in.]; AN Ukrainskoi RSR, In-t movoznav. im. O. O. Potebni. Kyiv: Nauk. dumka, 1982. T. 3: Kora-M / uklad.: R. V. Boldyriev [ta in.]. 1989 [in Ukrainian].
5. Sherts! V.I. Sintaksis drevneindijskogo yazyka: padezhi. [Syntax of Old Indian language: cases] (Rep. vospr. teksta nad. V.I. Shertslya. Kharkov: V Universitetskoy tipografii, 1883. HKHI, 370 s. [in Russian].
6. Yakovlyev M.V. Metakhtonni kontsepty politychnoi nauky: zasady porivnialnoho sotsiokohnityvnoho analizu [Metachthonous contepts of political science: fundamentals of comparative sociocognitive analysis] Hileia: naukovyi visnyk – Gileya, 2019. 142(3). P. 118–121. [in Ukrainian].
7. Derksen R. Etymological Dictionary of the Slavic Inherited Lexicon, Leiden: Brill, 2008.
8. Hay C. Political Analysis: A Critical Introduction. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2002.
9. Kroonen G. Etymological Dictionary of Proto-Germanic. Leiden: Brill, 2013.
10. Pfeifer W. et al., Etymologisches Wörterbuch des Deutschen [Etymological dictionary of the German language]. 1993. digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: <https://www.dwds.de/wb/Macht> [in German].
11. Pronk-Tiethoff S. The Germanic loanwords in Proto-Slavic. Amsterdam, Rodopi, 2013.

УДК 811.111:81

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209661>**Людмила ЯРОВЕНКО,***orcid.org/0000-0001-6199-0974*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри теорії та практики перекладу

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

(Одеса, Україна) *yarovenkovladimir2309@gmail.com***Марина КИРИЛЛОВА,***orcid.org/0000-0002-7603-4958*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри теорії та практики перекладу

Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

(Одеса, Україна) *MariKirillova56@gmail.com*

## ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ОЦІННОЇ ЛЕКСИКИ

Статтю присвячено дослідженню оцінної лексики оригіналу та аналізу способів її відтворення в російському й українському перекладах. Основна мета роботи – підтвердити факт взаємозв'язку об'єктивних й суб'єктивних чинників і показати значущість саме суб'єктивного фактора у процесі перекладу оцінних одиниць вихідної мови. Відібрано з тексту оригіналу оцінні лексеми, в семантичній структурі яких є інтегруюча оцінна ознака, тобто архісема «добре – погано», і проаналізовано словникові статті відповідних оцінних одиниць у двох мовах перекладу. Оцінна лексика представлена прикметниками, іменниками, дієсловами й прислівниками, зі значущою перевагою прикметників, які займають особливе місце серед засобів вираження оцінки. Аналіз способів передачі оцінної лексики показує, що перекладачі обох мов використовують весь інструментарій можливих способів перекладу, але з різною пропорцією їх вживання. Так, перекладач російською мовою надає перевагу перекладу на рівні контекстуальних заміни, мени частотний – рівень словникових відповідностей. Що стосується опущень, то вони мають саму низьку репрезентативність. В українському перекладі, навпаки, домінує переклад на рівні словникових відповідностей, далі йдуть контекстуальні заміни і зовсім незначна кількість випадків опущення. Проведений кількісний аналіз демонструє значні відмінності в передачі оцінних лексем за способами перекладу. Також зафіксовані стилістичні трансформації (посилення чи послаблення оцінної ознаки). Вони практично збігаються в обох перекладах у кількісному плані, але використовуються перекладачами в різних контекстах і з різними смисловими акцентами. Загалом оцінна ознака збережена, що свідчить про професійність перекладачів. Порівняльний аналіз обох перекладів з оригіналом демонструє значні розбіжності у передачі не тільки оцінної лексики, а також усього семантичного наповнення тексту та його синтаксичної структури. Це вказує на значний вплив саме суб'єктивної складової частини на процес перекладу. Хоча будь-який переклад зумовлений, у першу чергу, об'єктивними чинниками, він також значною мірою залежить від індивідуальності перекладача, його професійності, білінгвальної компетентності та таланту.

**Ключові слова:** переклад, оцінний компонент, трансформація, об'єктивний/суб'єктивний чинники.

**Lyudmila YAROVENKO,***orcid.org/0000-0001-6199-0974*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of Theory and Practice of Translation Department

Odessa I. I. Mechnikov National University

(Odessa, Ukraine) *yarovenkovladimir2309@gmail.com***Marina KIRILLOVA,***orcid.org/0000-0002-7603-4958*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor of Theory and Practice of Translation Department

Odessa I. I. Mechnikov National University

(Odessa, Ukraine) *MariKirillova56@gmail.com*

## PECULIARITIES OF EVALUATIVE VOCABULARY TRANSLATION

The article focuses on the study of the evaluative vocabulary of the original and the analysis of the ways of its reproduction in Russian and Ukrainian translations. The main purpose of the work is to confirm the fact of correlation between objective and subjective factors and to show the importance of the subjective factor in the process of translating the evaluation units of the source language. Evaluation lexemes whose semantic structures contain an integral evaluation constituent, i.e.



*archiseme "good – bad", are selected from the original text, and dictionary entries of the corresponding evaluative units in two translation languages are analyzed. Evaluative vocabulary is represented by adjectives, nouns, verbs and adverbs, with a significant advantage of adjectives, which occupy a special place among the means of expressing evaluation. The analysis of the ways of rendering evaluative vocabulary shows that translators of both languages use the whole range of possible translation methods, but with different proportions of their use. Thus, the translator in Russian prefers translation on the level of contextual substitutions, less often is the level of dictionary correspondences. As for omissions, they have the lowest representativeness. In the Ukrainian translation, on the contrary, translation at the level of dictionary correspondences dominates, followed by contextual substitutions and a very small number of omissions. The conducted quantitative analysis shows significant differences in the transfer of evaluation features by translation methods. Stylistic transformations (strengthening or weakening of the evaluation component) are also registered. They practically coincide in both translations in quantitative terms, but are used by translators in different contexts and with different semantic accents. In general, the evaluation component is preserved, which indicates the translators' professionalism. A comparative analysis of both translations with the original shows significant differences in the transfer of not only the evaluative vocabulary, but also the entire semantic content of the text and its syntactic structure. This testifies to a significant influence of the subjective factor on the translation process. Although any translation is primarily due to objective factors, it also depends to a large extent on the translator's personality, professionalism, bilingual competence and talent.*

**Key words:** translation, evaluation component, transformation, objective/subjective factors.

**Постановка проблеми.** Суттєвою проблемою перекладу оцінної лексики є досягнення еквівалентності в процесі перекладу крізь призму кореляції об'єктивних та суб'єктивних чинників. Кожне наукове дослідження стосовно способів перекладу оцінної лексики має суттєве практичне значення, тому що робить внесок у встановлення закономірностей її передачі в мові перекладу з урахуванням її мовних й мовленнєвих особливостей.

**Аналіз досліджень.** Оцінка займає важливе місце в мовній картині світу, і цьому феномену присвячена величезна кількість наукових праць, в яких розглядаються різні аспекти цієї семантичної категорії, а саме: природа і структура оцінки, її види, засоби її вираження, її антропоцентризм, взаємодія семантичного та прагматичного аспектів, її зв'язок з явищами експресивності, інтенсивності та модальності (Арутюнова, 1988; Приходько, 2015; Харченко, 1989). Також інтерес вчених прикутий до проблеми взаємодії оцінки та емоцій, і в цьому їх погляди різняться. Так, наприклад, В. І. Шаховський розглядає оцінку та емоції як одне ціле (Шаховський, 1987). Водночас Є. М. Вольф трактує компоненти емоційності і оцінності, як частина та ціле (Вольф, 2009). Крім того, також багато досліджень виконано в рамках контрастивної лінгвістики, в яких проводиться порівняльний аналіз оцінних одиниць у різних мовах. Вагомий внесок у такі дослідження зробила А. Вежицька (Вежицкая, 1996). Незважаючи на величезну кількість наукових праць, присвячених категорії оцінки, все ще залишаються деякі дослідницькі лакуни, які потребують більш ретельного вивчення та деталізації. Насамперед це ступінь значущості суб'єктивного фактора та його вплив на переклад оцінної лексики. Саме на цьому аспекті відтворення оцінних лексем у вихідній мові зосереджена ця робота, що свідчить про її актуальність та вчасність.

Об'єктом дослідження виступає оцінна лексика в художньому дискурсі в англійській мові та процес її перекладу українською/російською мовами.

**Мета статті** – виявити особливості відтворення оцінних лексичних одиниць оригіналу в українських та російських перекладах, підтвердити наявність кореляції між об'єктивними і суб'єктивними чинниками та показати значущість саме суб'єктивного фактора у процесі перекладу.

**Виклад основного матеріалу.** Для сучасного мовознавства проблема оцінних значень та засобів їх вираження в мові і мовленні є дуже широкою та багатоаспектною. У процесі пізнання об'єктів та явищ матеріального та духовного світу людська свідомість прагне не тільки до об'єктивного відображення світу, для неї також характерна оцінна діяльність. Суб'єкт формує своє ставлення до об'єктів позамовної дійсності, яке базується на оцінці цих об'єктів. На думку Н. Д. Арутюнової, «оцінка належить до саме людських категорій. Для того щоб оцінити об'єкт, людина повинна «пропустити» його через себе: Оцінюється те, що потрібно (фізично та духовно) людині і Людству. Оцінка представляє Людину як мету, до якої звернуто світ. Її принцип – «Світ існує для людини, а не людина для світу». Оцінка не може бути незалежною від людини» (Ахманова, 1999: 181). Категорія оцінки пов'язана з онтологією людської свідомості, його інтерпретуючою функцією та віддзеркалює інтерпретивну модель світу. Оцінка міститься повсюди, де є зіткнення суб'єкта пізнання з об'єктивним світом. Людина постійно оцінює себе, інших людей, оточуючу її дійсність, виражає своє ставлення різноманітними засобами у процесі комунікації. Людина усвідомлює значущість того чи іншого об'єкта, тобто оцінює його, зараховує його властивості до категорії позитивних чи негативних. Тому категорія оцінки

є способом відображення антропоцентризму, і саме цьому аспекту оцінної лексики присвячено багато досліджень у сучасній лінгвістиці.

Серед великої кількості трактувань оцінки – комунікативної (схвалення – несхвалення), емоційної (приємно – неприємно), якісної (добре – погано), раціональної (корисно – шкідливо) та інші, вихідною виявляється проблема значення об'єкта для суб'єкта, що вибрав його предметом ціннісного відношення. В оцінних висловлюваннях поєднуються відомості про навколишній світ і ставлення до них суб'єкта мовлення, що є приводом для кваліфікативного сприйняття того, що позначається. Тому оцінка призначена не просто називати, а, називаючи, характеризувати явище, об'єкт реальної дійсності, виражати ставлення мовця до нього.

Оцінні явища відіграють дуже важливу роль у комунікативному процесі. Вчені стверджують, що категорія оцінки є взагалі однією з найбільш необхідних у мовній картині мовця, оскільки її семантика завжди несе в собі систему цінностей оточуючого світу та цінність людини в ньому, що певним чином об'єктивується в одиницях мови. Саме тому спостерігається збільшення різноманіття підходів до вивчення цієї категорії: функціонально-семантичний, когнітивний, соціолінгвістичний, лінгвокультурний, комунікативно-прагматичний, семантико-стилістичний та ін. Безумовно, має місце своєрідна динаміка оцінки, яка відображує мінливість якостей світу і людини, приводить до перетворення мовних процесів та мовних одиниць, важливість яких у лінгвістичній свідомості та мовній діяльності є безсумнівною, і саме тому вони потребують опису та вивчення.

У зв'язку з тим, що кожне слово в мові пов'язане з тим чи іншим видом оцінної конотації або з її потенційною можливістю, реалізується в різноманітних конкретних ситуаціях, категорія оцінки пронизує собою майже весь словниковий склад будь-якої мови та прилічується до однієї із семантичних універсалій. Оцінні слова характеризуються високою частотністю, а також великою різноманітністю як у структурному плані, так і в плані семантичних відносин, які вони виражають. Усі ці фактори зумовлюють інтерес лінгвістів до цієї семантичної категорії та актуальність досліджень у цьому напрямі.

Є багато трактувань поняття «оцінка» як лінгвістичної категорії. Згідно із визначенням словника лінгвістичних термінів, «оцінка – це судження мовця, його ставлення – схвалення або несхвалення, бажання, заохочення і інші – як одна з основних частин стилістичної конотації. Оцін-

ний компонент, разом із предметно-логічним значенням, мають усі слова, що належать до лексичних експресивних засобів мови і характеризуються відносно чітко вираженою позитивною або негативною конотацією (Ахманова, 2004: 305).

У визначенні А. В. Куніна «оцінка – об'єктивно-суб'єктивне ставлення людини до об'єкта, яке виражено мовними засобами експліцитно чи імпліцитно» (Кунин, 1970: 6).

М. П. Брандес вважає: «Під оцінкою розуміється позитивна чи негативна позиція суб'єкта, який створює оцінку того, що оцінюється. Таким чином, те що, оцінюється, отримує позитивну чи негативну характеристику з точки зору суб'єкта» (Брандес, 2004: 275).

Є. М. Вольф підкреслює, що «оцінка може даватися за різними ознаками (істинність-хибність тощо). Однак основна сфера значень, які зазвичай зараховують до оцінних, пов'язана з ознаками «добре – погано» (Вольф, 2009: 12).

Значущість категорії оцінки підкреслює А. Вежбицька: «Жодне поняття не має такого різноманіття класифікацій, таких різнохарактерних підходів до аналізу, такої безлічі трактовок та такої блискучої плеяди дослідників в історії лінгвістики від античності до сучасності, як оцінка» (Вежбицкая, 1996: 67).

У процесі аналізу оцінки необхідно виділити її обов'язкові та факультативні елементи: суб'єкт, об'єкт, основа оцінки, оцінний предикат, оцінна шкала. Суб'єкт оцінки – це особа чи соціум, з точки зору якого дається оцінка. Об'єкт оцінки – особа, предмет, подія, до яких належить оцінка. Основа оцінки представляє собою те, з точки зору чого проводиться оцінювання. Оцінний предикат є результатом оцінювання об'єкта суб'єктом оцінки і який має такі властивості, як емотивність, емоційність, раціональність, експресивність, інтенсифікація та мотивування оцінки. Крім того, в структуру оцінки включають шкалу оцінок і оцінні стереотипи, на які орієнтується суб'єкт оцінки, перед тим як визначити цінність того чи іншого об'єкта.

На думку Н. Д. Арутюнової, оцінне значення зумовлене фактичними властивостями предмета тією мірою, якою воно ними мотивується. До числа мотивів можуть належати спостережувані властивості об'єкта, пов'язані із цим об'єктом факти і передбачення, відношення до мети, закономірності сприйняття, різноманітні реакції на різні види об'єктів. Мотив оцінки не знаходиться із самою оцінкою ні в казуальних відношеннях, ні у відношеннях логічного висновку (Арутюнова, 1988: 57).

Водночас Г. І. Приходько, як і багато інших вчених, найважливішою особливістю оцінки називає те, що в ній завжди присутній суб'єктивний чинник, який обов'язково взаємодіє з об'єктивним (Приходько, 2001: 18). Суб'єктивний компонент припускає позитивне чи негативне ставлення суб'єкта оцінки до об'єкта, водночас об'єктивний компонент оцінки орієнтується на ті властивості предметів чи явищ, на основі яких робиться оцінка. У складній взаємодії суб'єкта оцінки та її об'єкта можна виділити компонент, який припускає ставлення суб'єкта до об'єкта, незалежно від того, якими властивостями наділений об'єкт. Цей компонент має назву «оцінність» і є значеннєвим відтінком денотативного аспекту семантики (Шаховский, 1987: 33), основною ознакою предиката в структурі оцінки, що реалізується в двох значеннях – «добре-погано».

За характером оцінки можуть бути позитивними, негативними або ж нейтральними залежно від того, як кваліфікують суб'єкт оцінювання – «добрий», «поганий», «байдужий» (Приходько, 2001: 70). Також виділяється порівняльна (параметр «краще – гірше») та абсолютна оцінки (параметр «добрий – поганий») (Дацько, 1991: 39). При абсолютній оцінці йдеться, як правило, про один об'єкт, який оцінюється, при порівняльній ми маємо принаймні два об'єкти або два стани одного й того самого об'єкта. Оцінні вислови мають конструктивні розбіжності: для відбиття порівняльної оцінки використовуються більш складні конструкції. Що стосується семантики цих двох типів оцінки, то абсолютна оцінка виявляється більш складною, бо в неї порівняння присутнім імпліцитно та припускає наявність фонових знань про об'єкт оцінки.

Н. Д. Арутюнова зазначає, що поняття «добрий – поганий» виділяється серед інших категорій надзвичайною різноплановістю своїх зв'язків та функцій. Те, що позначає загальнооцінний предикат, стосується дійсних властивостей, їх відповідності нормі (наявній та ідеальній), сприйняття об'єктів, відчуттів, що викликаються ними (приємних і неприємних), до активного психологічного начала людини (його бажань, прагнень, волі, обов'язків), до рішення і вибору з низки альтернатив, до життєвої програми людини й ідеалів людства. Поняття цінності, таким чином, виконує координуючу, стимулюючу дидактичну та регулюючу функцію в механізмах життя (Арутюнова, 1988: 60).

Є різні класифікації оцінок, але, на наш погляд, класифікація Н. Д. Арутюнової є найбільш детальною та дає змогу:

– по-перше, розмежувати суто оцінні ознаки (добре-погано) та ознаки, які поєднують оцінний зміст із дескриптивним;

– по-друге, встановити характер дескриптивної ознаки;

– по-третє, простежити рівень емоціонального/раціонального в частковій оцінці;

– по-четверте, визначити спосіб оцінювання;

– по-п'яте, враховувати вплив контексту.

Враховуючи вплив контексту на реалізацію семантичного потенціалу оцінних одиниць, розрізняють два різновиди оцінок:

– інгерентна (мовна, узуальна, об'єктивна) оцінка, яка ідентифікує об'єкт, що позначається, і відображена у сигніфікаті;

– адгерентна (мовленнєва, оказіональна, суб'єктивна).

Об'єктивна оцінка є обов'язковим, інгерентним компонентом семантики. Вона може бути відображена позитивно, негативно й нейтрально.

Суб'єктивна оцінка супроводжується емоційністю, є експресивною, але не є обов'язковою у значенні слова. Одним із критеріїв розбіжності об'єктивної та суб'єктивної оцінок є лексикографічна фіксація першої. Суб'єктивна оцінка зазвичай зумовлена контекстуально, реалізується в цій мовленнєвій ситуації.

Якщо аналізувати семантичну структуру оцінних лексем, то в них оцінний компонент є інтегруючою семантичною ознакою, тобто архісемою. У всіх цих слів сема «добрий-поганий» є центральною та ієрархічно головною. Оцінка виступає як абсолютне відображення позитивного чи негативного ставлення суб'єкта мовлення. Сигніфікативний компонент значно превалює над денотативним.

Поняття категорії оцінки найчастіше розглядається нероздільно з поняттям емоційності. Терміни «емоційність» і «експресивність» також нерідко вживаються синонімічно для вираження суб'єктивно-характеристичної й ідейної оцінки. Емоційні, експресивні, оцінні і стилістичні компоненти лексичного значення нерідко супроводжують один одного в мові, тому їх часто змішують, а саме вживають як синоніми, чи використовують термін «конотативне значення». «Конотація – це той компонент семантики мовної одиниці, за допомогою якого виражається емоційний стан мовця і обумовлене ним відношення до адресата, об'єкта і предмета мови, ситуації, в якій здійснюється це мовне спілкування і які називаються в логіко-предметному значенні цієї одиниці» (Гак, 1995: 125).

Зв'язок емоції й оцінки є однією з основних проблем у процесі аналізу емоційних станів.

Наші почуття стосовно людей, мов і подій показують, як ми їх оцінюємо. Емоції – це відчуття, а не сприйняття, а оцінка – це здатність людини мати відчуття і на їхній основі робити висновки про моральні й естетичні цінності. Всі емоції самі по собі містять позитивний чи негативний оцінний компонент. Але при цьому ціннісні характеристики, внесені емоціями, можуть не збігатися з моральними цінностями (Шаховський, 1987: 41). У процесі перекладу емоційно-оцінних одиниць перекладач має прагнути до адекватної передачі відповідного стилістичного маркування, використовуючи різні перекладацькі прийоми.

Мова має в розпорядженні різні способи вираження оцінки – фонетичні, лексичні та граматичні, але пріоритетними серед них є лексичні. Хоча лексичні одиниці часто містять об'єктивні дані про якість без будь-якої оцінки з боку мовця, проте семантична структура багатьох слів, крім основного змісту, включає сему оцінки – позитивної чи негативної. Уся автосемантична лексика, яка представлена прикметниками, іменниками, дієсловами та прислівниками, може виражати оцінку, але саме прикметники є одними з найпоширеніших засобів вираження оцінки в мові.

Прикметник займає особливе місце серед засобів вираження оцінного значення як із точки зору стилістичних ресурсів мови, так і з точки зору його ознакової категоріально-семантичної природи. Унікальність прикметника полягає у його спроможності:

- знаходити відображення в кожному компоненті багатокомпонентної оцінної структури – у суб'єкті, об'єкті, предикаті та основі оцінки;
- приймати на себе оцінну спрямованість;
- самому виконувати функцію оцінки (Харченко, 1989: 25).

Прикметник слугує в будь-якій мові важливим засобом вираження оцінки завдяки змозі утворювати функціонально-семантичний простір оцінної сфери. Прикметники поєднують у своїй структурі семантичний та прагматичний аспекти мови, що відображається як у значенні лексичних одиниць, які належать до класу прикметників, так і в їх вживанні. Водночас для інших частин мови ці аспекти, як правило, роз'єднані і їх зв'язок реалізується в процесі їх актуалізації. Для прикметників як класу слів характерна наявність суб'єктивно-оцінних значень та відповідних конотацій. За своєю семантикою прикметники дуже різнопланові. Мабуть, немає іншої частини мови, яка б вторглась майже у всі семантичні аспекти висловлювань та відображала майже всі сторони їх структури. Усі ці аспекти пояснюють їх високу частотність у мові та мовленні.

У цьому дослідженні було проаналізовано 456 слововживань оцінної лексики. До найчастотнішої групи належать прикметники (348 слововживань), з яких 165 одиниць становить лексика позитивної оцінки, та 183 – лексика негативної оцінки. Суттєво меншу частотність мають дієслова (57 слововживань), іменники (39 слововживань) й прислівники (12 слововживань).

Аналіз оцінної лексики було проведено за таким алгоритмом: на першому етапі були ідентифіковані всі оцінні лексеми у вихідному тексті шляхом аналізу їх семантичної структури та виділення інтегральної оцінної семі; на другому етапі було встановлено, якими способами було перекладено лексичні одиниці українською та російською мовами. Також було проведено порівняльний аналіз способів їх перекладу. Було встановлено, що переклад здійснювався на таких рівнях: на рівні словникових відповідностей; на рівні контекстуальних замінів; опущення, яке зумовлено, як правило, суб'єктивними чинниками. Крім того, були зафіксовані чисельні випадки граматичних замінів, а також стилістичні трансформації (посилення чи послаблення конотації). Усі ці прийоми дають змогу перекладачу зберегти або змінити інтенсивність оцінної ознаки.

Задача цього дослідження – на основі зіставлення двох перекладів показати наявність кореляції між об'єктивними та суб'єктивними чинниками, а також значний вплив саме суб'єктивних факторів на процес перекладу. У наведених нижче прикладах буде проаналізовано та проілюстровано вказані способи перекладу, а також проведено порівняльний аналіз перекладацьких рішень двох перекладачів.

You look like you feel *awful* (Gillian Flynn, 2014: 19).

Похоже, ты *не слишком хорошо* себя чувствуешь (Флинн, Гилян, 2019: 22).

У тебе такий вигляд, наче ти *погано* почуваєшся (Флін, Гіліян, 2017: 18).

Прикметник *awful* із максимальним ступенем негативної оцінної ознаки передано в обох перекладах з її значним послабленням. У російському перекладі *ужасно* трансформовано в *не слишком хорошо* з використанням антонімічного перекладу, що значно нейтралізує негативну складову частину одиниці оригіналу. Перекладач українською мовою використовує менш емоційне забарвлене слово *погано*, замість одного з прямих словникових відповідностей *жахливо*, що також знижує оцінний регістр. Обидва переклади виконано на рівні контекстуальних замінів. На наш погляд, перекладацькі рішення обох перекладачів зумовлені суб'єктивними чинниками.

My sister and I had done a *foolish* thing when we both moved back home (Gillian Flynn, 2014: 12).

Мы с сестрой сделали *большую глупость*, когда вернулись в родные края (Флинн, Гиляин, 2019: 14).

Після переїзду додому ми з сестрою зважилися на *одну дурість* (Флін, Гіліян, 2017: 11).

В обох перекладах спостерігається злиття семантики прикметника негативної оцінки *foolish* з абстрактним іменником *thing*, що веде до граматичної трансформації – заміни частин мови (прикметник → іменник), але при цьому семантичний потенціал лексеми *foolish* збережено. Що стосується оцінного компонента, то в українському перекладі його передано без будь-яких змін, а в російському перекладі має місце його посилення завдяки інтенсифікатору *большой*. Обидва переклади виконані на рівні контекстуальних заміни. Ми вважаємо, що таке перекладацьке рішення зумовлено саме системними чинниками.

It s just a – just a *goddamn nightmare* (Gillian Flynn, 2014: 18).

Это просто ... просто *кошмар* (Флинн, Гиляин, 2019: 21).

Це просто ... просто *жахіття* (Флін, Гиляян, 2017: 17).

Речення оригіналу містить іменник та прикметник з яскравою негативною конотацією, при цьому прикметник *goddamn* слугує також інтенсифікатором. Його опущення під час перекладу веде до нейтралізації негативної ознаки, але це зумовлено розбіжностями у сполучуваності лексичних одиниць в англійській та російській/українській мовах. Буквальний переклад привів би до порушення стилістичних норм у мовах перекладу, бо цій прикметник був би надлишковим. Переклад в обох мовах зроблено на рівні словникових відповідників.

It was a *punishing* whim on my part a *nasty selfish* twist of the knife (Gillian Flynn, 2014: 312).

Она называла мой поступок *прихотью эгоиста, предательской*, как удар ножом исподтишка (Флинн, Гиляин, 2019: 316).

Емі сприймала це як *кару і каприз* з мого боку, *огидне егоїстичне* прокручування ножа (Флін, Гіліян, 2017: 314).

Аналіз двох перекладів продемонстрував повну розбіжність у декодуванні лексичних одиниць негативної оцінки та семантики усього речення. У російському перекладі можна простежити опущення негативно-оцінного прикметника *nasty*, а прикметник *selfish* трансформовано в іменник *эгоїст*. Загалом негативна конотація одиниць оригіналу збережена під час перекладу, який здійснено

на рівні словникових відповідників. Український переклад, на відміну від російського, є практично калькою вихідної мови. Усі одиниці оригіналу з негативною конотацією перекладено також на рівні словникових відповідників. Відмінність тільки в тому, що атрибут *punishing* трансформовано в іменник *кара*.

The woman was *surprisingly ugly* – *brazenly* beyond the scope of *everyday ugly* (Gillian Flynn, 2014: 44).

Женщина показала мне *жуткой уродинной* – просто *ходячий кошмар* (Флинн, Гиляин, 2019: 48).

Жінка була *навдивовижу брудка* – поза рамками *повсякденної потворності* (Флін, Гіліян, 2017: 43).

Речення оригіналу має неординарну структуру. Прикметник *ugly* з експліцитною негативно-оцінною ознакою має два інтенсифікатори – препозитивний *surprisingly* та постпозитивний *brazenly* (також з негативним зарядом), які підсилюють негативну конотацію. У російському перекладі прислівники *brazenly, surprisingly* трансформовані в прикметник *жуткий*, за рахунок якого спостерігається інтенсифікація оцінності, а прикметник *ugly* передано іменником *уродина*. Під час перекладу словосполучення *everyday ugly* перекладач вдається до стилістичної трансформації, а саме посилення негативно-оцінності. Усі оцінні одиниці передано на рівні словникових відповідностей. Український переклад практично калькує речення оригіналу, усі словникові відповідності загалом зберігають негативну конотацію одиниць вихідної мови, з одним виключенням, що постпозитивний негативно-оцінний інтенсифікатор *brazenly* опущено під час перекладу. Якщо зрівняти обидва переклади, то, на наш погляд, російський переклад є більш вдалий та образний завдяки посиленню негативно-оцінного значення лексем *brazenly* та *ugly* під час перекладу.

Most *beautiful good* things are done by women people *scorn* (Gillian Flynn, 2014: 217).

Женщины делают немало *полезных* дел, которые почему-то принято считать *никчемными* (Флинн, Гиляин, 2019: 221).

*Найпрекрасніші*, добрі вчинки роблять жінки, яких усі *зневажають* (Флін, Гіліян, 2017: 219).

У наведеному прикладі є лексика як із позитивною, так і з негативною конотацією. У російському перекладі прикметник *good* було перекладено за допомогою прикметника *полезных*, що є одним із його словникових відповідників. Прикметник *beautiful* у найвищому ступені було опущено під час перекладу, що привело до

послаблення позитивної конотації. Таке перекладацьке рішення може бути своєрідною ілюстрацією ступеня суб'єктивізму з боку перекладача. Негативно забарвлене дієслово *scorn* перекладено на рівні контекстуальної заміни прикметником *нижчезными*. Крім граматичної трансформації – заміни частин мови (дієслово → прикметник), у цьому перекладі також можна простежити стилістичну трансформацію, а саме послаблення негативної конотації. Український переклад відтворює семантику і прагматику оригіналу. Усі оцінні лексеми передано на рівні словникових відповідностей. Прикметники позитивної оцінки *beautiful, good*, вжиті в оригіналі у найвищому ступені, передано з тією самою оцінною інтенсифікацією, що й у вихідній мові. Під час передачі дієслова *scorn* негативна конотація також збережена. Порівняння двох перекладів демонструє значні розбіжності в декодуванні семантики усього речення оригіналу, що підтверджує наявність суб'єктивного фактора у процесі перекладу.

**Висновки.** Для досягнення еквівалентності в процесі передачі оцінних лексем тексту оригіналу перекладачі використовують весь інструментарій перекладацьких засобів, а саме: словникові відповідності, контекстуальні заміни та опущення. Крім того, вони також вдаються до стилістичних трансформацій – посилення чи послаблення оцінного значення під час перекладу, а також граматичних замінів.

Ретельно проведений кількісний аналіз продемонстрував такі результати: перекладач російською мовою надає перевагу перекладу на рівні контекстуальних замінів (52%); словникові відповідники становлять 45%, а опущення – 3%. В

українському перекладі домінує переклад на рівні словникових відповідників (54%), контекстуальні заміни нараховують 44% та опущення – 2%. Що стосується стилістичних трансформацій, то посилення оцінної конотації в російському перекладі становить 8%, а в українському – 10%. Послаблення оцінної ознаки в російському перекладі – 7%, в українському – 6%. Як ми бачимо, вони практично збігаються в обох перекладах у кількісному співвідношенні, але використовуються перекладачами в різних контекстах і з різними смисловими акцентами. У решті випадків оцінний компонент було збережено без будь-яких змін. Серед граматичних замінів найбільш частотною була заміна англійського прикметника іменником у російській та українській мовах, і тільки у двох випадках – прислівником у російському перекладі.

Переклад є синтезом об'єктивних та суб'єктивних чинників. Порівняльний аналіз двох перекладів з оригіналом вказує на значні розбіжності в передачі не тільки оцінної лексики, а також усього семантичного наповнення тексту та його синтаксичної організації. Це свідчить про значний вплив саме суб'єктивної складової частини на перекладацький процес. Усякий переклад зумовлено не тільки системними розбіжностями двох мов, він також значною мірою залежить від індивідуальності перекладача, його професійності, білінгвальної компетентності та таланту. Хоча одним із головних завдань перекладача має бути прагнення уникнути суб'єктивності у процесі відтворення одиниць оригіналу, проте суб'єктивний чинник займає значне місце в процесі перекладу.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт : монография. Москва : Наука, 1988. 341 с.
2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека: монография. Москва : Языки русской культуры, 1999. 894 с.
3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е, стереотипное. Москва : Едиториал УРСС, 2004. 576 с.
4. Брандес М. П. Стилистика текста. Теоретический курс. Учебник. Москва : Прогресс – Традиция : ИНФА, 2004. 290 с.
5. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. Учебник. Москва : Русские словари, 1996. 416 с.
6. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. Москва : Едиториал УРСС, 2009. 280 с.
7. Гак В. Г. Эмоции и оценки в структуре высказывания текста. *Вестник МГУ*. 1995. С. 124–136.
8. Дацько Ю. М. Лексичні засоби вираження негативної оцінки в англійському соціально утопічному романі. *Іноземна філологія*. Львів : Світ, 1991. С. 38–43.
9. Кунин А. В. Английская фразеология. Москва : Высшая школа, 1970. 344 с.
10. Приходько Г. І. Способи вираження оцінки в сучасній англійській мові. Запоріжжя : ЗДУ, 2001. 362 с.
11. Приходько А. І. Роль оценки в формировании картины мира. *Когниция, коммуникация, дискурс*. 2015. № 10. С. 86–96. URL: <http://sites.google.com/site/cognitiondiscourse/>
12. Харченко В. И. Переносные значения слова. Воронеж : ВГУ, 1989. 198 с.
13. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж : ВГУ, 1987. 190 с.
14. Gillian Flynn. *Gone Girl*. Broadway Books, 2014. 432 p.
15. Флинн, Гилян. *Исчезнувшая* / пер. с англ. В. Русанова. Санкт-Петербург : Азбука, 2019. 512 с.
16. Флінн, Гіліян. *Загублена* / пер. з англ. Н. Гайдай. Київ : КМ – БУКС, 2017. 480 с.

#### REFERENCES

1. Arutyunova N. D. Tipy yazykovykh znachenij: Ocenka. Sobytie. Fakt monografiya. [Types of language meanings: Assessment. Event. Fact: monograph]. Moscow: Nauka, 1988. 341 p. [in Russian].
2. Arutyunova N. D. YAzyk i mir cheloveka: monografiya [Language and the world of man: monograph]. Moscow: Languages of Russian culture, 1999. 894 p. [in Russian].
3. Ahmanova O. S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. [Dictionary of linguistic terms. Ed. 2nd, stereotyped.] Moscow: URSS editorial, 2004. 576 p. [in Russian].
4. Brandes M. P. Stilistika teksta. Teoreticheskij kurs. Uchebnik. [The style of the text. Theoretical course. Textbook]. Moscow: Progress – Tradition: INFA, 2004. 290 p [in Russian].
5. Vezhbickaya A. YAzyk. Kul'tura. Poznanie. Uchebnik. [Language. The culture. Cognition. Textbook]. Moscow: Russian dictionaries, 1996. 416 p. [in Russian].
6. Vol'f E. M. Funkczional'naya semantika ocenki. [Functional evaluation semantics]. M.: URSS editorial, 2002. 280 p. [in Russian].
7. Gak V. G. Emocii i ocenki v strukture vyskazyvaniya teksta. [Emotions and evaluations in the structure of the text utterance]. Bulletin of Moscow State University, 1995. P. 124–136. [in Russian].
8. Dac'ko YU. M. Leksichni zasobi virazhennya negativnoi ocinki v anglijs'komu social'no utopichnomu romani. Inozemna filologiya. [Lexical insinuations of negative evaluation in the English socially utopian romance]. Inozemna philology. Lviv: St. Petersburg, 1991. P. 38–43p. [in Ukrainian].
9. Kunin A. V. Anglijskaya frazeologiya. [English phraseology]. Moscow: Higher school, 1970. 344 p.
10. Prihod'ko G. I. Sposobi virazhennya ocinki v suchasnij anglijs'kij movi. [Methods of supreme evaluation in the current English language]. Zaporizhzhia: ZDU, 2001. 362 p. [in Ukrainian].
11. Prihod'ko A. I. Rol otsenki v formirovanii kartiny mira. Kognitsiya, komunikatsiya, diskurs. [The role of assessment in shaping the picture of the world. Cognition, communication, discourse] 2015. № 10. P. 86–96. URL: <http://sites.google.com/site/cognitiondiscourse/>. [in Russian].
12. Kharchenko V. I. Perenosnye znacheniya slova. [The figurative meanings of a word]. Voronezh: Voronezh State University, 1989. 198 p. [in Russian].
13. Shakhovskij V. I. Kategorizaciya emocij v leksiko-semanticheskoy sisteme yazyka. [Categorization of emotions in the lexical-semantic system of language]. Voronezh: Voronezh State University, 1987. 190 p. [in Russian].
14. Gillian Flynn. Gone Girl. Broadway Books, 2014. 432 p.
15. Flinn, Gilian. Ischeznuvshaya / per. s angl. V. Rusanova [Disappeared / per. from English V. Rusanova]. SPB: ABC, 2019. 512 p. [in Russian].
16. Flinn, Giliyan. Zagublena / per. z angl. N. Gajdaj [Ruined / per. from English N. Gaidai]. Kyiv: KM - BUKS, 2017. 480 p. [in Ukrainian].

УДК 811.161.2:81'366.5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209663>

**Володимир ЯСЛИК**,  
 orcid.org/0000-0001-6897-6753  
 кандидат філологічних наук,  
 доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін  
 Прикарпатського факультету  
 Національної академії внутрішніх справ  
 (Івано-Франківськ, Україна) [yaslykwolodymyr@gmail.com](mailto:yaslykwolodymyr@gmail.com)

## ЕВІДЕНЦІЙНА СЕМАНТИКА ПЕРЕПОВІДНОСТІ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

У статті проаналізовано особливості переповідності з погляду евіденційної семантики. Актуальність теми дослідження зумовлена активною тенденцією поглиблених сучасних досліджень функціонального та семантичного аспекту граматики української мови, в результаті яких виникають не лише нові погляди на традиційні граматичні явища, а й нові об'єкти вивчення, зокрема евіденція.

Предметом дослідження є евіденційна семантика переповідності. Мети статті досягнуто за допомогою індуктивного й описового методів із прийомами контекстуального та компонентного аналізу. Встановлено, що евіденційна переповідна семантика репрезентована в конструкціях, що передають свідчення від зовнішнього джерела або переказування власного повідомлення, висловленого раніше. У межах переповідності проаналізовано предикати, що виражають вербальне повідомлення від інших осіб і функціонують у складнопідрядному з'ясувальному реченні або на тлі основного предикативного центру як вставні конструкції. Семантику предиката, який вказує на джерело інформації, доповнюють поняття «суб'єкт-періодджерело» – періодавтор інформації та «суб'єкт-інформатор» – переповідач, який відтворює інформацію. З'ясовано, що семантику переповідності концептуалізує інформація з відомого та невідомого джерела, і це дало підстави виокремити два види конструкцій: цитатив – зазначено суб'єкта-періодджерела інформації та чутки – конструкція без вказівки на походження інформації. Основні засоби вираження досліджуваної семантики (дієслова, предикативи, прийменниково-субстантивні конструкції та ін.) зазвичай комплексно виконують евіденційну (джерело інформації), комунікативно-інформативну (зміст повідомлення), авторизаційну (авторство) та кваліфікативно-епістемічну (достовірність, ймовірність) функції. Виявлено, що переповідності як евіденційній семантиці властиві семантичні модифікації, які простежуємо на рівні переповідно-перцептивного та переповідно-висновкового модусів. Міжмодусні евіденційні предикати мають здатність у контексті актуалізувати одну із сем, яка стає домінантною та визначає вид модусу.

**Ключові слова:** евіденція, евіденційна семантика переповідності, цитатив, чутки, переповідний модус.

**Volodymyr YASLYK**,  
 orcid.org/0000-0001-6897-6753  
 Candidate of Philological Sciences,  
 Associate Professor of the Social and Humanitarian Disciplines Chair  
 of the Precarpathian Faculty  
 of the National Academy of Internal Affairs  
 (Ivano-Frankivsk, Ukraine) [yaslykwolodymyr@gmail.com](mailto:yaslykwolodymyr@gmail.com)

## EVIDENTIAL SEMANTICS OF THE RENARRATION IN THE UKRAINIAN LANGUAGE

The article analyzes the peculiarities of the renarration in terms of the evidential semantics. The relevance of the research topic is predetermined by the active tendency of the in-depth modern studies of the functional and semantic aspects of the Ukrainian grammar which results not only in new viewpoints on the traditional grammatical phenomena, but also in new object of studying, in particular evidence.

The subject of the research is the evidential semantics of the renarration. The goal of the article has been achieved with the help of the inductive and descriptive methods with techniques of the contextual and component analysis. It has been determined that the evidential renarrative semantics is represented in constructions that transmit testimony from an external source or retelling of one's own message sent earlier. The predicates that express a verbal message from the other people and function in a complex explanatory sentence or on the background of the main predicative centre as insert constructions have been analyzed within the context of the renarration. The notions of "the-first-source-subject", i.e. the first author of the information and "the subject-informant", i.e. the storyteller who reproduces the information, add the semantics of the predicate which points to the source of information. It has been found out that the semantics of the renarration is conceptualized by the information from the known and unknown sources and it gave reasons to



*single out two kinds of constructions: a quotative and rumours. We speak about the quotative when the first source subject of the information is known. The rumours are the constructions with no indication of the information origin. The main means of expression of the studied semantics (verbs, predicatives, prepositional-substantive constructions, etc.) usually perform the evidential (the source of information), communicative and informative (the message content), authoritative (the authorship) and qualificative and epistemic (the authenticity) functions in complex. It has been revealed that semantic modifications traced at the level of the renarrative and perceptual and renarrative and inferential modes are characteristics of the renarration as the evidential semantics. Intermodal evidential predicates are able in the context to actualize one of the semes that becomes dominant and determines the type of the mode.*

**Key words:** evidence, evidential semantics of narration, quotative, rumours, renarrative mode.

**Постановка проблеми.** Для дослідження евіденції як мовної категорії насамперед необхідно визначити теоретичні засади досліджуваної проблеми, з'ясувати різновиди евіденційної семантики, сформувані на них концепцію дослідження. У закордонному мовознавстві наявна достатня кількість наукових підходів до трактування евіденції, кожен з яких ґрунтований на матеріалі типологічно різних мов, отже, дослідження евіденції зумовлене типологічними особливостями кожної мови зокрема та залежить від засобів, що спеціалізуються на вираженні джерела інформації. На матеріалі української мови концепція дослідження евіденції визначається оригінальністю, оскільки евіденційна семантика має помежовий характер, тому може бути предметом дослідження з граматичного, комунікативного, функціонально-семантичного, прагматичного, когнітивного поглядів.

На нашу думку, тільки безальтернативне поєднання функціонально-семантичного та комунікативно-прагматичного аспектів може забезпечити ґрунтовне дослідження евіденції в тих мовах, де немає спеціалізованих граматичних засобів для експлікації евіденційної семантики. Тому вважаємо, що пріоритетним у дослідженні евіденції в українській мові є саме функціонально-семантичний та комунікативно-прагматичний підхід.

В українській мові евіденційну парадигму структурують три види семантики: переповідна, висновкова та чуттєвого сприйняття. Така евіденційна тріада оперта на типологію джерел інформації: свідчення від сторонніх осіб, припущення з урахуванням певних ознак чи результатів події, а також сенсорне сприйняття за допомогою чуттєвих аналізаторів. Як бачимо, сутність евіденції становить інформація, здобута за допомогою мовлення, мислення та сенсорного сприймання.

**Аналіз досліджень.** У традиційних дослідженнях граматичної системи української мови семантика переповідності неодноразово була предметом вивчення. Зокрема в контексті переповідної модальності (Гуйванюк, 2009; Костусяк, 2012), комунікативної інтенції (Шабат-Савка, 2014), чуток (Бацевич, 2004), з погляду особливостей функціонування в різних функціональних стилях

української мови (Кравцова, 2019). Також переповідність виділяли з-поміж, наприклад, вставних конструкцій (Гуйванюк, 2009) та часток (Бацевич, 2014; Гальона 1990; Симонова, 1983;), проте в наявних дослідженнях переповідності не виявляємо терміна «евіденція», який запропоновано в сучасних наукових працях у контексті вербалізації інформації з погляду джерела її походження.

**Мета статті** – проаналізувати особливості евіденційної семантики переповідності та виявити типові засоби її вираження.

**Виклад основного матеріалу.** Евіденційна семантика переповідності (репортативності) актуалізується в повідомленні, в якому суб'єкт-інформатор переповідає почуте від суб'єкта-першоджерела. Загалом евіденційна конструкція із семантикою переповідності полісуб'єктна: наявний суб'єкт-першоджерело (за іншою термінологією – непрямий суб'єкт (Гуйванюк, 2009: 413)), який є першоавтором повідомлюваної інформації, та суб'єкт-інформатор (прямий суб'єкт), який ретранслює чуже мовлення та часто є імплікованим. Наприклад: *Сучкові Роман розказував, що він поки так собі, нічого не робить, розглядається, до чого братися: чи службу брати, чи комерцію заводити, і натякав, що в нього є на ту комерцію гроші* (Б. Грінченко). У пропозиції суб'єкт-інформатор (переповідач, мовець), який синтаксично не експлікований (назвемо його [S<sub>2</sub>]), переказує інформацію, почуту від суб'єкта-першоджерела (Роман – S<sub>1</sub>), актуалізовану в складнопідрядному реченні з предикатом мовлення (*розказував*). Якщо суб'єкт-інформатор переповідає інформацію, висловлену раніше, але автором якої є він сам, то пропонуємо в евіденційній семантиці переповідності виокремлювати автопереповідність як особливий її різновид. Наприклад: *І я розповів їй, що дізнався ім'я справжнього власника квартири, і про Олексу Остапчука, який, напевно, щез того суботнього вечора* (В. Шкляр). У таких пропозиціях суб'єкт-інформатор власне і є суб'єктом-першоджерелом (S<sub>1</sub> = S<sub>2</sub>), оскільки розповідає про події, в яких сам брав участь чи за якими спостерігав. Інколи мовець переповідає свої слова, які вже говорив за інших часопросторових обставин: *Після того відвідування*

шинку, любий читальнику, відчував я великий сором, бо вжиття труків, як я вже казав, протинне моїй натурі (В. Шевчук). Головна функція, яку виконує предикат в евіденційній конструкції, здебільшого комунікативно-інформативна.

Евіденційну семантику переповідності формує інформація двох видів: із відомого та невідомого джерела. Це зумовлює розмежування двох видів конструкцій: цитатива – із зазначенням першоджерела інформації та чуток – конструкції без вказівки на її походження. Такі структури актуалізують сферу авторизації, адже авторизованими вважають висловлення, в яких вказівка на автора формально виражена, чи висловлення з віддаленою вказівкою на автора (Агафонов, 2004: 313). Очевидно, що предикати з евіденційною семантикою переповідності виконують й авторизаційну функцію.

Цитатив презентують речення з прямою та непрямою мовою, оскільки мовець обирає форму передавання інформації залежно від комунікативної мети – передати інформацію дослівно чи лише основну думку. Позиція евіденційного засобу не впливає на евіденційну силу, однак у конструкції з прямою мовою предикат із переповідною семантикою може займати пре-, інтер- чи постпозицію стосовно інформативної частини, тим часом у конструкції з непрямою мовою, яка становить складнопідрядне з'ясувальне речення, евіденційний предикат завжди в препозиції, тому що організовує правобічну пропозиційну валентність. Порівняймо: *На щастя, вона не дала мені промовити й слова, зміїно пограла своїми тонкими устами, тоді повідомила:* – Там гінци до пана гетьмана (П. Загребельний) *і Вчора вона повідомила, що за нею стежать з даху сусіднього будинку і вже зробили дистанційні заміри* (Л. Костенко). Зауважимо, що в реченні з непрямою мовою заслуговує на увагу сполучний засіб, тому що виявляє здатність вказувати на характер повідомлюваної інформації, а отже, її вірогідність, правдивість. Наприклад, якщо сполучник *що* в евіденційній переповідній конструкції є асемантичним і не впливає на достовірність сприйняття інформації, то сполучні засоби *ніби, буцімто, наче*, які виявляємо в конструкціях із непрямою мовою, «натякають» на сумнів у повідомлюваному. У таких нечастотних контекстах виникає подвійна семантика – евіденційна та епістемічна. Наприклад: *Одного разу Дарці потрапила на очі стаття якогось американського тендерного мудрагеля, де ледве не за аксіому стверджувалося, буцімто хлопчики більше «completitive», а дівчатка, навпаки, більше «cooperative»* (О. Забужко).

Попри додаткове епістемічне навантаження, в евіденційній конструкції з переповідною семантикою головним завжди є семантико-синтаксичне відношення з'ясувальності. Такі контексти найбільше наближені до іншого виокремленого різновиду конструкцій з евіденційною семантикою переповідності – чуток.

Деякі вчені (Wiemer, 2010) детермінують чуток як піддомен евіденції, що має комунікативну і/або когнітивну основу, з урахуванням якої мовець повідомляє інформацію. На нашу думку, чуток – це неперевірена інформація невідомого походження, яку ретранслює мовець із певними інтенціями для досягнення комунікативної мети. У контексті евіденційної семантики чуток становлять конструкцію, в якій немає покликання на суб'єкта-першоджерела, в результаті чого виникає найвища міра недовіри повідомлюваному, тому вербалізація чуток визначена суттю самого цього феномена, в якому ступінь спотворення інформації прямо пропорційний кількості осіб, які її передають (Бацевич, 2004). Наприклад: *Казали, ніби готи прийняли їх і приголубили й коли то справді так, належало стерегтися готів: плем'я хитре, злопам'ятне й здатне на будь-який підступ* (І. Білик). Інформацію подано не тільки без вказівки на суб'єкта-першоджерела, що породжує сумнів у її достовірності, а й засіб зв'язку між головною та підрядною частинами підсилює семантику ймовірного її викривлення. Тому Т. Астахова доречно вказує на зв'язок евіденційної семантики з авторитетністю (Астахова, 2016). Фактичний матеріал дає підстави стверджувати, що вираження евіденційної семантики чуток опосередковане колективною взаємодією їхнього виникнення, а тому переважають предикати у формі множини теперішнього та минулого часу, зокрема: *кажуть, казали, пліткують, пліткували, подекують, подекували, поговорюють, поговорювали, ходять чуток, поповзли чуток* та ін., наприклад: *Подейкували, що днями саме тут, на цьому боці майдану, будуть встановлювати ялинку і заливати ковзанку* (І. Роздобудько). *Але ходив поголос, що старий Ляц не згорів, то знайшли обвуглене тіло котрогось із лісовиків, який прийшов тієї ночі разом із Зіньком, а сам Ляц вибрався з хати, і тепер він (чи привид його) вряди-годи з'являється на хуторі, ночами обходить своє помістя, щось шукає на згарищі, порпається в попелищі, а часом підночує у стодолі* (В. Шкляр). Бачимо, що структурною та семантичною особливістю чуток, на противагу цитативу, є імплікація суб'єкта-першоджерела, що в результаті зумовлює двокомпонентну будову еві-

денційної частини цитатива та однокомпонентну або двокомпонентну імпліковану структуру чуток.

Головними предикатами, що мають здатність виражати евіденційну семантику переповідності, як засвідчує матеріал, є: *акцентувати, анонсувати, виговорювати, виголошувати, вимовляти, виступати, відзначати, говорити, давати знати, декларувати, додавати, доносити, доповідати, зазначати, запевняти, зауважувати, заявляти, звітувати, інформувати, казати, коментувати, мовити, мовляти, наголошувати, натякати, оголошувати, оприлюднювати, передавати, переказувати, підкреслювати, пліткувати, повідати, повідомляти, повістувати, подейкувати, поширювати, пояснювати, пропонувати, розказувати, розмовляти, розповідати, розповсюджувати, свідчити, сповіщати, тлумачити, транслювати, цитувати* та ін.

Зауважимо, що вказівка на переповідність інформації в структурі цитатива та чуток також може бути виражена вторинною предикацією, оформленою вставними конструкціями. Наприклад, *Як пише Новгородський літопис, у полон було захоплено стільки суздальців, що їх продавали для викупу по 2 ногати (1 ногата дорівнювала 1/20 гривні)* (О. Палій). Імплікований суб'єкт-інформатор не був свідком події, тому вказує, що почерпнув інформацію про те, що «...у полон було захоплено стільки суздальців, що їх продавали для викупу по 2 ногати» з Новгородського літопису. Саме вставна конструкція вказує на першоджерело інформації, тому пропозиція засвідчує непряму евіденцію.

За будовою та морфолого-синтаксичним складом вираження виявляємо дієслівні та субстантивно-прийменникові вставні конструкції, що передають переповідну семантику. Дієслівні зазвичай становлять двоскладне речення з предикатом мовлення в 3-ій особі множини, а субстантивно-прийменникові найчастіше складаються з прийменників *за, з, на, відповідно до, згідно з*, наприклад: *За словами нашого Провідника, парк не дотягнув до власного відкриття якісь лише чотири дні* (Ю. Андрухович). У наведеній конструкції мовець [S<sub>2</sub>] є посередником передавання інформації Провідника (S<sub>1</sub>) адресатові. У реченні виділяємо дві частини: головну та додаткову, виражену вставною конструкцією з евіденційним засобом переповідності.

Аналізуючи вставні конструкції з евіденційною потенцією, варто згадати слово *мовляв*, яке, на нашу думку, в деяких контекстах має здатність виражати семантику переповідності. Зважаючи на функціональне призначення та граматичну семан-

тику, пропонуємо визначати *мовляв* як евіденційну частку (детальніше: Яслик, 2016). Речення з *мовляв* виражають евіденційну семантику за умови автопереповідності, а також наявності суб'єкта-першоджерела та суб'єкта-інформатора. *Селянка зробила студентці зауваження, мовляв, три дні у місті, а вже перейшла на панську, як ви кажете, мову* (Р. Андріяшик). Виявляємо контексти, де *мовляв* виконує функцію коментаря, вказує на слова, які часто супроводжують інтерпретацію жестів і здогадну пряму мову: *Тепер бабуся Пахмутова стояла поруч і дивилась на мене з якимось невідробним здивуванням – мовляв, що ти від нас хочеш* (С. Жадан). У таких мікротекстах *мовляв* не є типовим засобом вираження переповідності, адже слів ніхто не промовляв, проте імпліцитні вияви можуть стати перспективою для досліджень.

Евіденційну семантику переповідності засвідчують також предикати зі значенням перцептивного та когнітивного сприйняття, зокрема *чути, дізнатися*, якщо актуалізують інформацію, сприйняту на слух від інших. Наприклад: *Чула, у Тисовій Рівні цієї ночі школу спалили з двома вчительками, що там квартирували* (М. Матіос). *Знав від майора, що це жінка вищого світу. Її брат працював перед війною у Міністерстві закордонних справ, а на початку війни потрапив до Англії* (П. Когут). Такі предикати вказують на міжмодусний характер евіденційної семантики, оскільки виражають значення «сприйняття від інших способом вербального повідомлення»: «чула» = «кажуть», «знав від майора» = «майор повідомив».

**Висновки.** Отже, аналізований матеріал засвідчує, що евіденційна семантика переповідності виявляється у вербальному повідомленні суб'єктом-інформатором отриманої від суб'єкта-першоджерела інформації, репрезентованої цитативом та чутками. Типовими синтаксичними конструкціями вербалізації переповідності є складнопідрядне з'ясувальне речення та просте речення зі вставними конструкціями, в яких предикати із семантикою цілеспрямованого передавання інформації вказують на те, що вона отримана способом вербального повідомлення. Евіденційна сила предикатів із семантикою переповідності зумовлена виключно синтаксичним рівнем, оскільки лише контекст дає змогу виявити цілеспрямоване повідомлення інформації про навколишню дійсність, що становить сутність переповідності як семантичного компонента евіденції. Арсенал засобів вираження переповідності становить об'ємний за кількістю клас предикатів

та субстантивно-прийменникових структур, які експлікують референційні ситуації передавання мовлення. Частотніше використання дієслівних предикатів зумовлене, очевидно, самою природою дієслова та його категорійною семантикою.

Перспективним вважаємо детальне вивчення переповідної семантики на матеріалі різностильових засобів української мови, зокрема публіцистичного, наукового та офіційно-ділового стилів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агафонова А. М. Проблема авторизованої оцінки у мовленні: культурологічний аспект. *Вісник Львівського університету*. Серія філологічна. 2004. Вип. 34. Ч. 1. С. 311–317.
2. Астахова Т. Н. Полевая структура эвиденциальности в немецком медиадискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 «Германские языки». Архангельск, 2016. 25 с.
3. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
4. Бацевич Ф. Частки української мови як дискурсивні слова : монографія. Львів, 2014. 288 с.
5. Гальона Н. П. Функції модальних часток. *Українська мова і література в школі*. 1990. № 11. С. 23–27.
6. Гуйванюк Н. В. Слово – Речення – Текст : вибрані праці. Чернівці, 2009. 663 с.
7. Костусьяк Н. М. Структура міжрівневих категорій сучасної української мови : монографія. Луцьк, 2012. 452 с.
8. Кравцова О. Реалізація переповідності в публіцистичному тексті. *Science and Education a New Dimension. Philology*. 2019. VII(60). С. 59–63.
9. Симонова К. С. Переповідні частки. *Культура слова*. 1983. Вип. 24. С. 42–49/
10. Шабат-Савка С. Категорія комунікативної інтенції в українській мові : монографія. Чернівці, 2014. 412 с.
11. Яслик В. І. *Мовляв (мов)* як засіб вираження евіденції. *Лінгвістичні студії* : збірник наукових праць Донецького національного університету. Вінниця, 2016. Вип. 31. С. 26–30.
12. Wiemer B. Hearsay in European languages: toward an integrative account of grammatical and lexical marking. *Evidentiality in German : linguistic realization and regularities in grammaticalization*. Berlin – New York, 2010. P. 59–129.

#### REFERENCES

1. Ahafonova A. M. Problema avtoryzovanoi otsinky u movlenni: kulturolohichniy aspekt [The problem of author's evaluation in speech: cultural aspect]. *Visnyk of Lviv University. Series Philology*. Lviv, 2004. Issue 34. Vol. I. P. 311–317 [in Ukrainian].
2. Astakhova T. N. Polevaya struktura evyidentsyal'nosti v nemetskom medyadyskurse [Field structure of evidentiality in German media discourse]. Unpublished Candidate's thesis. Arkhangelsk, 2015. 25 p. [in Russian].
3. Batsevych F. Osnovy komunikativnoyi lnhvistyky [Fundamentals of Communicative Linguistics]. Kyiv : Akademiya, 2004. 344 p. [in Ukrainian].
4. Batsevych F. Chastky ukrayins'koyi movy yak dyskursyvni slova [Particles of the Ukrainian language as discourse words] : monograph. Lviv, 2014. 288 p. [in Ukrainian].
5. Hal'ona N. P. Funktsiyi modal'nykh chastok [Functions of modal particles]. *Ukrainian language and literature in school*. 1990. № 11. P. 23–37 [in Ukrainian].
6. Huyvanyuk N. V. Slovo – Rechennya – Tekst : vybrani pratsi [Word – Sentence – Text: Selected Works]. Chernivtsi, 2009. 663 p. [in Ukrainian].
7. Kostusyak N. M. Struktura mizhrivnevnykh katehoriy suchasnoyi ukrayins'koyi movy [Structure of inter-level categories of the modern Ukrainian language]: monograph. Lutsk, 2012. 452 p. [in Ukrainian].
8. Kravtsova O. Realizatsiya perepovidnosti v publitsystychnomu teksti [Realization of renarration in publicistic texts]. *Science and Education a New Dimension. Philology*. 2019. VII (60). P. 59–63 [in Ukrainian].
9. Symonova K. S. Perepovidni chastky [Authorized particles]. *The Word culture*. Kyiv, 1983. № 24. P. 42–49 [in Ukrainian].
10. Shabat-Savka S. Katehoriya komunikativnoyi intentsii v ukraïnskiy movi [Category of Communicative intension in the Ukrainian language] : monograph. Chernivtsi, 2014. 412 p. [in Ukrainian].
11. Yaslyk V. I. *Movlyav (mov)* yak zasib vyrazhennya evidentsiyi [Movlyav (mov) as the way of expression of evidentiality]. *Linguistic Studies : collection of scientific papers Vasyl' Stus Donetsk National University*. Vinnytsia, 2016. Vol. 31. P. 26–30 [in Ukrainian].
12. Wiemer B. Hearsay in European languages: toward an integrative account of grammatical and lexical marking. *Evidentiality in German : linguistic realization and regularities in grammaticalization*. Berlin – New York, 2010. P. 59–129 [in English].

## ПЕДАГОГІКА

UDC 378.147:811.111'233'243:37.026

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209665>

**Viktoriiia SLABOUZ,**

*orcid.org/0000-0003-1810-4054*

*Candidate of Philological Sciences,*

*Associate Professor of the Department of Foreign Languages*

*of Donbas State Pedagogical University*

*(Sloviansk, Donetsk region, Ukraine) queen\_viktoiya28@ukr.net*

**Nataliia NIKITINA,**

*orcid.org/0000-0002-0653-7453*

*Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Associate Professor of the Department of Foreign Languages*

*of Donbas State Pedagogical University*

*(Sloviansk, Donetsk region, Ukraine) nikitina\_sdpu@ukr.net*

### FORMING LANGUAGE PERSONALITY'S FOREIGN-LANGUAGE LINGUOCOGNITIVE ACTIVITY (ANTHROPOLOGICAL APPROACH)

*The article deals with the analysis of the anthropocentric paradigm of linguistic thought and the methodical approaches to form the language personality's linguocognitive (subjective) activity in the process of teaching the foreign language. The scholars return man to the center of the universe. The principle of anthropocentrism, or "man in language", changes the methods and means of teaching students in all directions of education, especially when teaching them foreign languages. It is proved by the intensification of contacts between people, the growth of acts of communication, so the problem of establishing mutual understanding is becoming very acute. Possessing language in general and the linguocognitive competency, in particular, is considered as the most important component of a language personality. The relevance of the study is since the socio-economic and political situations in society form a social demand concerning preparing its citizens in a foreign language, namely concerning developing and forming the foreign-language linguocognitive activities. The purpose of the article is to analyze the anthropocentric paradigm of linguistic thought and methodological approaches to the formation of the linguocognitive (subjective) activity of the language personality in the process of teaching a foreign language from the position of the anthropocentric approach. The investigation presented is devoted to training the Ukrainian-speaking future English teacher from analyzing his/her speech behavior in the educational process to identify the linguistic-pragmatic characteristics of the secondary language personality, which is understood as a communicatively active subject, capable of cognizing, describing, evaluating, transforming the surrounding reality and participating in communication with other people using a foreign language in the foreign language activity. The success of the process of educational foreign-language communication depends on the similarity of the images of the sender of the message and its recipient. The basis of this similarity is determined by the commonness of knowledge of the speaker and the listener, the writer, and the reader, the knowledge that precedes and determines the meaning of the language sign.*

**Key words:** anthropocentric paradigm, communicative-cognitive learning, foreign-language competency, language personality, linguocognitive activity, systemic-structural paradigm.

**Вікторія СЛАБОУЗ,**

*orcid.org/0000-0003-1810-4054*

*кандидат філологічних наук,*

*доцент кафедри іноземних мов*

*Донбаського державного педагогічного університету*

*(Слов'янськ, Донецька область, Україна) queen\_viktoiya28@ukr.net*

**Наталія НІКІТИНА,**

*orcid.org/0000-0002-0653-7453*

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри іноземних мов*

*Донбаського державного педагогічного університету*

*(Слов'янськ, Донецька область, Україна) nikitina\_sdpu@ukr.net*

## ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛІНГВОКОГНІТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ (АНТРОПОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

*У статті представлено аналіз антропоцентричної парадигми лінгвістичної думки та методичних підходів до формування лінгвокогнітивної (суб'єктивної) діяльності мовної особистості у процесі навчання іноземної мови. Вчені повертають людину до центру Всесвіту. Принцип антропоцентризму, або «людина в мові», змінює методи та засоби навчання учнів/студентів у всіх ланках освіти, особливо під час навчання іноземних мов. Цей факт доведено активізацією контактів між людьми, зростанням спілкування, тому проблема встановлення взаєморозуміння стає дуже гострою. Володіння мовою загалом і лінгвокогнітивною компетенцією зокрема вважаються найважливішим компонентом мовної особистості. Актуальність дослідження зумовлена тим, що соціально-економічні та політичні ситуації в суспільстві формують соціальний попит стосовно підготовки своїх громадян до іноземної мови, а саме до розвитку та формування іноземномовної лінгвокогнітивної діяльності. Мета статті – проаналізувати антропоцентричну парадигму мовної думки та методологічні підходи до формування лінгвокогнітивної (суб'єктивної) діяльності мовної особистості у процесі навчання іноземної мови з позиції антропоцентричного підходу. Представлене дослідження присвячене навчанню україномовного майбутнього вчителя англійської мови з точки зору аналізу його мовленнєвої поведінки в навчальному процесі з метою виявлення мовно-прагматичних характеристик вторинної мовної особистості, яка розуміється як комунікативно активний суб'єкт, здатна пізнавати, описувати, оцінювати, трансформувати навколишню реальність та брати участь у спілкуванні з іншими людьми за допомогою іноземної мови в іноземній діяльності. Успіх процесу навчального іноземномовного спілкування залежить від подібності образів відправника повідомлення та його одержувача. В основі цієї подібності визначається спільність знань мовця і слухача, письменника і читача, знання, що передує і визначає значення мовного знака.*

**Ключові слова:** антропоцентрична парадигма, комунікативно-когнітивне навчання, іноземна компетенція, мовна особистість, лінгвокогнітивна діяльність, системно-структурна парадигма.

**The problem setting.** The global problems that the mankind has been facing in the second half of the 20<sup>th</sup> century and the beginning of the 21<sup>st</sup> century raise a new question about the place of the educational system in modern culture, about the formation of a new personality, who can solve complex issues of intercultural interaction with linguistic-cognitive skills in the era of globalization. It is about the formation of a linguocognitive activity of a linguistic personality.

In connection with the evolution of the science of language, the refinement of its new principles, borderline concepts studied previously by related sciences are increasingly becoming the subject of linguistics, and this leads to the emergence of new directions in linguistics. In linguistics of the second half of the 20<sup>th</sup> century – the beginning of the 21<sup>st</sup> century, the dominant systemic-structural paradigm is replaced by the anthropocentric paradigm, which returns the status of “measure of all things” to man and returns man to the center of the universe (Vorkachev, 2001: 64). Although the very concept of anthropocentrism is not new to linguistic thought, it was at the end of the 20<sup>th</sup> century that anthropocentrism, on a higher basis, served to develop a completely new paradigm in linguistics. The principle of anthropocentrism, or “man in language”, has been affirmed in domestic linguistics for quite some time. As early as at the end of the 19<sup>th</sup> century, I. A. Baudouin de Courtenay in his work “Phonology” (1899) singled out anthropophysics as a science that deals “only with essentially human sounds, that is, the sounds of human speech” (Baudouin de Courtenay, 1963: 354). Lately, the

mentioned principle has been studied in the works of V. Alpatov, Iu. Apresian, N. Arutiunova, A. Vezhbitckaia, etc. Following the canons of anthropocentrism has gained particular importance in humanitarian semantics, which, in contrast to the formal, or logical-mathematical, studies semiotic systems (language, cultural phenomena, customs and rituals, art, etc.) transmitting information and human society canons. That is, a person cannot develop, realize his/her abilities and skills, self-assert and self-improve beyond society, without interconnections and interaction with other people, nature, and the world as a whole. Modern society is characterized by the intensification of contacts between people, the growth of acts of communication, so the problem of establishing mutual understanding is becoming very acute. Hence the role of language as a means of communication, mastery of the world is growing. Possessing language in general and the linguocognitive competency, in particular, is considered as the most important component of a language personality. Through the word, man determines the way of personal interaction with the outside world, embodies a clear position by language towards him. Increasing attention to the given interaction leads to the formation of the language personality's foreign-language linguocognitive activity.

Education is impossible without appeal to the individual, to the development of his/her cognitive skills. One of the functions of the personality is a continuous search, substantiation, and revision of the sense of his/her activity. Failure to fulfill this function, its insufficient representation in the individual's life is

a sign of his/her insufficient personal development. **The relevance of the study** is since the socio-economic and political situations in society form a social demand concerning preparing its citizens in a foreign language, namely concerning developing and forming the foreign-language linguocognitive activities. The higher the social need for knowledge of the language and specialists who speak one or several foreign languages, the more significant the pragmatic aspects of learning become.

**The analysis of recent studies and publications.**

Linguistics, psychologists, and linguodidacticians have studied the language personality. L. Veisgerber (Veisgerber, 1993) and V. Vinogradov (Vinogradov, 1980: 124) study this phenomenon in a narrow aspect – as the linguistic personality of the author of the artwork and the linguistic personality of the character of the work. A. Leontev (Leontev, 2003) regards the speaker as the linguistic personality, the creator of the image of the world. G. Bogin (Bogin, 1984: 19) analyzes the phenomenon of the language personality (the model of the language personality as man who is ready to produce speech actions, creates language products); S. Vorkachev (Vorkachev, 1986: 20) studies the ethnosemantic personality; V. Neroznak (Neroznak, 1998: 80–85) considers the personality as a polylectic/general human and ideological/specific to a particular community; T. Snitko (Snitko, 1999: 40) compares language personalities of the western and eastern cultures; V. Karasik (Karasik, 2003) investigates the dictionary language personality; O. Biliaiev (Biliaiev, 2005) focuses the reader's attention on the national-language personality; L. Matsko (Matsko, 2006) analyzes the nationally-conscious Ukrainian speaking personality; L. Skurativskiyi (Skurativskiyi, 1998) studies the spiritual language personality, etc. As follows from the presented analysis of the publications and studies, insufficient attention has been paid to the anthropocentric aspect concerning the development of the linguocognitive activity of the language personality.

**The purpose of the article.** The purpose of the article is to analyze the anthropocentric paradigm of linguistic thought and methodological approaches to the formation of the linguocognitive (subjective) activity of the language personality in the process of teaching a foreign language from the position of the anthropocentric approach.

**The presentation of the material.** The anthropocentric approach to language, presented in many linguistic traditions, is historically primary, but over time it has lost universality, and only in recent decades, it has regained leading positions in science in general and in linguistics in particular. The anthro-

pocentric approach to language becomes the basis for natural linguistic expansion; it brings linguistics closer to psychology, sociology, philosophy, and cultural studies.

Modern linguistic investigations are dedicated to continuing the study of language from the perspective of systemocentrism and anthropocentrism simultaneously, which provides the most profound and comprehensive insight into the subject, “for just as there is no doubt that language is anthropocentric and anthropomorphic in nature, there is no doubt that it continues to be a system” (Kravchenko, 2001). According to E. Popova, “a voluminous approach to the facts of language (structural, semantic, functional) serves a distinctive sign of linguistics of the 20<sup>th</sup> century” (Popova, 2002: 74). E. Kubryakova, defending “the ideas of polyparadigmality, or polyparadigmatism of modern linguistics”, considers “it is it that is the indicator of the maturity of humanistic science” when there is “such progress of knowledge which is provided by the analysis of an object immediately in different directions, in different paradigms of knowledge” (Kubryakova, 1995: 4).

Some scholars are very skeptical of the anthropocentric approach, noting that new lines of linguistic investigations of this kind are being developed in the framework of traditional structural linguistics and only open up its new possibilities. So, V. Pishchalnikova explains the changes, taking place, by changing the angle, formulating “a new object of study – the language ability, which is carried out in speech activity, and by the desire to understand the essence of cognitive processes. Systemocentric linguistics, according to the author's opinion, is only beginning to turn to a more or less systematic study of this new scientific object for it, emphasizing the cognitive aspect of research” (Pishchalnikova, 2002: 123).

According to many linguists, modern linguistics has not yet come to a clear definition of a new object of research, the goals, and values that dominate at this stage of the development of science, methods, and principles of description (Frumkina, 1999), explaining that the new paradigm is at the formation stage. The scientists who uphold the ideas of this position point to terminological inconsistencies and vaguely defined concepts, which are used in many in various new areas of linguistics, borrowed them from other sciences. The logical and natural rapprochement of linguistics with other sciences is quite obvious as a process caused by the general tendency of modern social life to integrate and globalize the results of all manifestations of human activity.

The inevitability of rapprochement between linguistics and other sciences was already noted in

the first half of the 20<sup>th</sup> century by such linguists as E. Sapir, R. Jakobson, E. Benveniste. For instance, R. Jakobson wrote, “Now we are faced with the urgent need for thorough joint work of scientists of various specialties. The relationships between linguistics and related sciences require particularly close attention” (Jakobson, 1985: 369). Summarizing the results of the interdisciplinary meeting of representatives of various nomothetic sciences about man, R. Jakobson pointed out that “the problems of the interconnections of human sciences are concentrated around linguistics. This fact is explained, first of all, by the extremely regular and closed structuredness of language and the important role that it plays in culture; on the other hand, both anthropologists and psychologists recognize that linguistics is the most advanced and accurate science of man and, therefore, is a methodological model for other related sciences” (Jakobson, 1985: 370). R. Jakobson distinguished such directions of linguistics as sociolinguistics, ethno-linguistics, anthropological linguistics.

The significance of linguistics for other sciences is also emphasized by E. Sapir, “The significance of linguistic data for anthropology and the history of culture has long become a universally recognized fact. In the process of developing linguistic research, language proves its usefulness as an instrument of knowledge in the human sciences and, in turn, needs these sciences. It becomes difficult for a modern linguist to confine himself/herself only to his traditional subject. If he/she is not completely without imagination, then he/she cannot but share the mutual interests that connect linguistics with anthropology and the history of culture, with sociology, psychology, philosophy, and – in the longer perspective – with physiology and physics” (Sapir, 1993: 260–261).

According to A. Cienki, the connection of linguistics with cognitive science, psychology, neuroscience, anthropology, and philosophy is explained by the fact that “language reflects the interaction between psychological, communicative, functional and cultural factors” and that its structure “is a product of two important factors: one internal (that is, the individual speaker’s mind), the other is external (namely, the culture that is common with other speakers of the same language)” (Cienki, 1997: 340).

E. Kubryakova, characterizing along with functionalism and explanatoriness anthropocentrism as the main paradigmatic feature of modern linguistics, distinguishes the so-called expansionism, which is expressed in the expansion of objects of study of linguistic science, in attracting it to the analysis of linguistic facts, means and methods of other sciences (Kubryakova, 1995: 207–211).

So, the analysis of special literature confirms the concentration of attention of various sciences around man. In this regard, increasing the attention of linguists to the problem of the relationship between language and man and attracting other sciences to solve it seems logical and reasonable. Anthropocentrism is recognized by most modern scholars as one of the leading principles in the development of modern linguistics for considering language phenomena in the dyad “language and man” (Kubryakova, 1995: 212). Now, “instead of the requirement to study the system (or structure) of language, a requirement is being put forward to study the language ability of the ideal speaker/listener, his/her language knowledge, his/her competency, the speaker’s internal state, the language mechanisms of the brain, the structure of the representation of knowledge of language in it, etc.” (Kubryakova, 1995: 12).

However, the principle of anthropocentrism is understood by scientists ambiguously. In linguistic science, different approaches to the implementation of the anthropological principle have been determined, depending on the underlying hypothesis. The first approach involves the inclusion of a “language personality” in the object of the science of language (from the content of science to its history) (Karaulov, 1986: 43). The second approach is reflected in modern linguistic philosophy and is associated with the recognition of language as part of a person (Albrecht, 1977: 80–81). According to the third approach, the subject of linguistics is recognized man as a user of language (Kharitonova, 2004: 11), as “...the center through which the coordinates determining the subject, tasks, methods, and value orientations of modern linguistics go” (Popova, 2002: 69). The last, fourth approach to the implementation of the anthropological principle, developed by W. von Humboldt, who believed that language learning is subordinate to the “goal of man’s knowledge of himself/herself and his/her attitude to everything visible and hidden around him/her” (Humboldt, 1985: 383), is based on the recognition of language as the component that makes man be man. Considering the relationship of man and language, W. von Humboldt, argued that “language is the organ of the inner being of man” (Humboldt, 2000: 47); “language is not just an external means of communication between people, maintaining social relations, it is embedded in the very nature of man and is necessary for the development of his/her spiritual forces and the formation of a world outlook” (Humboldt, 2000: 51); “it is the language which is a close and lively interaction with the character” (Humboldt, 2000: 55), “spiritual development is possible only through language” (Humboldt, 2000: 63); “languages



are inextricably fused with the inner nature of man" (Humboldt, 2000: 65).

The existing different approaches and interpretations of the principles of anthropocentrism quite clearly confirm that in recent decades, domestic and foreign linguistics has changed the development paradigm, has announced a new approach – anthropocentric – to the study of language, determining the focus of attention of man who creates language and is created by language since “one cannot understand language in itself without going beyond its borders, without contacting its creator, carrier, user – to man, to a specific language personality” (Karaulov, 1987: 7).

The scholars call this turn the “anthropocentric shift” in the philology of the 20<sup>th</sup> century (Vorozhbitova, 2003: 43). The linguists are unanimous in their opinion that the characteristic feature of the science of language at the end of the 20<sup>th</sup> century is “orientation to the transition from positive to deep knowledge along the paths of a holistic synthetic comprehension of language as an anthropocentric phenomenon” (Postovalova, 1999: 25). According to V. Postovalova, “turning to the topic of the human factor in language indicates a transition from “immanent” linguistics with its intention to consider language “in itself and for itself” to anthropological linguistics, which suggests studying language in close connection with man, his/her consciousness, thinking, spiritual and practical activity” (Postovalova, 1988: 8). That is why the universal concept man is announced, and describing this “most important superconcept” (Eroshenko, 2003: 18) is the task of anthropocentric linguistics.

V. Alpatov in his article “On the Anthropocentric and Systemocentric Approaches to Language” notes that it is the anthropocentric approach that is historically primary and that the researcher studies language as its carrier and relies on “understanding and describing the native speaker’s ideas, often referred to as linguistic intuition” (Alpatov, 1993: 15). Anthropocentrism as a “special principle of research”, according to E. Kubryakova, consists in the fact that scientific objects are studied, first of all, by their role for man, by their purpose in his/her life, by their functions for the development of the human personality and his/her improvement. It is revealed that man becomes a reference point in the analysis of certain phenomena, that he/she is involved in this analysis, determining his/her perspective and ultimate goals.

The foregoing allows concluding that the anthropocentric approach today occupies a central place in linguistic research and is understood as one of the fundamental characteristics of the new linguistic paradigm that is being formed at this stage. All

phenomena of language are considered inextricably linked with the phenomenon of man as a “*language personality*”.

The fundamental position of anthropological linguistics is quite clearly expressed in the works of Yu. Karaulov, and it is formulated as follows, “a language personality expressed in language (texts) and through language is a personality reconstructed in his/her main features based on language means” (Karaulov, 1987: 38). “As a language personality, we understand the totality of man’s abilities and characteristics that determine the creation and perception of speech works (texts), which differ a) by the degree of structural-language complexity, b) by the depth and accuracy of reflection of reality, c) by a certain target orientation” (Karaulov, Krasilnikova, 1989: 3). The language personality is understood by Yu. Karaulov “...as a kind of full-fledged representation of the personality, containing psychological, social, ethical, and other components, but refracted through his/her language, and discourse” (Karaulov, Krasilnikova, 1989: 7).

There are some other viewpoints on the concept of “language personality”. G. Bogin, for example, from the standpoint of linguodidactics defines a linguistic personality as follows, “a linguistic personality is one who assigns language, i.e. one for whom language is speech” (Bogin, 1984). According to T. Vinokur’s idea, a language personality should be differentiated “not as a social-psychological universality but communicative-activity unit being at the same time a binomial “speaking/listening” (Vinokur, 1993). V. Karasik understands a language personality as “a basic national-cultural prototype of the native speaker of a certain language, mainly fixed in the lexical system, as a kind of “semantic photo robot” compiled based on worldviews, value priorities and behavioral reactions” (Karasik, 1994).

The investigation presented is devoted to training the Ukrainian-speaking future English teacher from analyzing his/her speech behavior in the educational process to identify the linguistic-pragmatic characteristics of the secondary language personality, which is understood as a communicatively active subject, capable of cognizing, describing, evaluating, transforming the surrounding reality and participating in communication with other people using a foreign language in foreign language activity.

In the framework of the theory of the language personality, the structure of a language personality (Karaulov) is considered, represented by three levels: 1) *the verbal-semantic level* which presupposes normal knowledge of the natural language for the carrier, and for the researcher – the traditional description of

the formal means of expressing certain meanings; 2) *the cognitive level* the units of which are notions, ideas, concepts developing and forming in each language individuality into a more or less ordered, more or less systematized “picture of the world” reflecting the hierarchy of values. The cognitive level of the arrangement of the language personality and his/her analysis involves the expansion of the meaning and the transition to knowledge, thereby covering the intellectual sphere of the personality, giving the researcher an outlet through language, through the processes of speaking and understanding – to knowledge, consciousness, processes of cognition of man; 3) *the pragmatic level* (goals, motives, interests, attitudes, and intentions). This level provides in the analysis of a logical and conditional transition from assessments of his/her speech activity to the understanding of real activities in the world of the language personality (Karaulov, 1989).

The anthropological approach is considered appropriate to be chosen as the main one when analyzing the methods and techniques of psycholinguistics, communicative linguistics, cognitive linguistics, and other modern areas of the science of language. The analysis of language means on the interdisciplinary basis allows recreating a holistic image of a person, reconstructing a language model of his/her behavior, all components of which are interconnected and interdependent. The main directions of linguodidactic research are such that the learner as a person, as a subject, and as an individual invariably occupies a central place in it. The educational-upbringing process, deeply social, active, informative and communicative in nature, is designed to “produce a person” for society, so that, in turn, he/she (a person) produces society “in his/her productive activities and in his/her communication” (Leontev, 1973: 98). This kind of creative, formative goal cannot be achieved without knowledge and consideration of the learner’s desires, interests, and aspirations in the educational-communicative activity, because any human action, as one knows, is causally determined and motivated by the need to satisfy the need that caused it. This circumstance allows considering the didactic process as a methodological basis for further systematic and consistent action to develop methods for developing the necessary skills and abilities ... using the system of appropriate exercises (Khaleeva, 1995), setting the training, education, and development of the learner’s personality using a foreign language and culture in the process of linguocognitive, intellectual-emotional communicative activity as the goal. The linguocognitive (subjective) activity of a language personality should be correlated, first of all, with the concept of

his/her language competency, which is identified with “language proficiency” by Yu. Apresian (Apresian, 2006), and which is defined by S. Vinogradov as a “set of skills and abilities”, including the ability to paraphrase, the possession of synonymy and distinguishing homonymy, the orthological ability, i.e. the ability to distinguish correct language sentences from incorrect ones and, finally, the selective ability that is realized in the selection of figuratively expressive language means that are most effective for giving communication conditions (Vinogradov, 1996: 148). In general, the linguocognitive activity of a language personality involves taking into account his/her picture of the world, or “reconstruction of the language model of the world, or the thesaurus of this personality (based on the texts produced by him/her or based on special testing)” (Karaulov, 1987: 43). Understanding a language personality as a personality manifesting himself/herself in language (texts) is based on the notion that he/she is capable of producing his/her own ones and perceiving (understanding) other people’s texts in the process of his/her subject-cognitive activity, as well as making a free transition in discourse from knowledge to meanings and vice versa. Although the word and knowledge, the word and the image (concept), the objective and the subjective, language and speech are inextricably linked, “the word exists as the core of multidimensional connections and associations,” according to E. Kubryakova, “moreover, functioning not only in roles reflecting language ties proper, but also the structures of knowledge behind them” (Kubryakova, 1988: 21) in the human head as such phenomena as the word or verbal memory, the internal (mental) vocabulary, the mechanism of generation, perception, and understanding of speech.

The compositional structure of the cognitive-creative activity of the language personality is considered in the structure of the generation of the speech utterance, according to A. Leontev, which includes the link of motivation and the formation of speech intention; the orientation link; the link of planning; the link for the implementation of the plan (the executive link); the control link (Leontev, 2008: 64).

A. Zalevskaya’s position most fully meets the socio-psychological, and therefore the national, both in the intra- and intersubjective concept of the subject of activity, the author emphasizes that a person’s word “is a means of “output” of the individual on the subjective picture of the objective world, outside of which neither the word itself nor its use has any meaning” (Zalevskaya, 1992: 52).

The anthropocentric approach to language learning is also embodied in the activity approach in the

text theory, which brings us to understand the nature of the thesaurus level of organization of a language personality, when notions, ideas, perceptual images, concepts, frames, schemes, etc. "... are built into an ordered, fairly strict hierarchical system, to some (indirect) extent reflecting the structure of the world, and an ordinary thesaurus can serve as a well-known (albeit distant) analog of this system" (Karaulov, 1987: 52).

As foreign languages are mastered, the cognitive sphere of the language personality is enriched and expanded mainly, firstly, in the process of "blurring the signedness" of the lexicon and the formation of "asemiomatic" imagery, where the image is understood as "a way to quantize the cognitive space and read the information in it" (Karaulov, 1987: 177); secondly, due to the ability of a person in the cognitive space to semantize the image, to reveal its content in the signs of language. According to Yu. Karaulov, every image can be transferred to the semantic level, can be verbalized, its essence, its cognitive and emotional content can be revealed, constructing the appropriate text (Karaulov, 1987), choosing it from the following typology: the text with the explicit/implicit activity in the text; the text with one activity/with several activities; the text with the cumulative/non-cumulative activity (cumulative activity is characterized by goal-setting); the text with one/several agents (Belousov, 2002: 7).

**Conclusions.** When teaching a foreign language, taking into account the interaction of language structures with other cognitive and conceptual structures, it seems methodologically important in the process of the communicative-cognitive teaching of foreign language communication to create the conditions for a) enriching, "bloating" the sign side of the ideological network of the subject of educational activity, b)

forming the mechanism of "erosion of the signedness" and foreign-context imagery. Such a methodical solution to the problem will allow the learner to avoid replacing images of the foreign cultural reality with the images and ideas formed based on his/her native language, and will also ensure the formation of the person's true representations about the studied foreign language culture, corresponding to the reality, which will inevitably result in the correct choice of the meaning by language means of fragments of foreign-context culture in acts of intercultural communication (interference).

The success of the process of the educational foreign-language communication depends on the similarity of the images of the sender of the message and its recipient. The basis of this similarity is determined by the commonness of knowledge of the speaker and the listener, the writer, and the reader, the knowledge that precedes and determines the meaning of the language sign. Therefore, the methods of communicative-cognitive teaching foreign language communication are faced with the following tasks: a) to activate students to penetrate the mechanisms of the meaning formation by analyzing the speech activity, taking them beyond the boundaries of a static language system to the linguocognitive level of assimilation of the studied language units; b) to form in the students' minds the basics of the linguocognitive fund in the process of solving educational and cognitive tasks, problem situations, didactic games, linguocognitive text analyses, etc., i.e., to maximize their speech-cognitive activity; c) to form the students' ability to penetrate the "spirit" of the language they are studying, into the "flesh" of the culture of the people with whom intercultural communication can be carried out (Khaleeva, 1989), that is, to direct efforts towards the formation of a "secondary language personality".

#### BIBLIOGRAPHY

1. Алпатов В. М. Об антропоцентричном и системоцентричном подходе к языку. *Вопросы языкознания*. 1993. № 3. С. 15–26.
2. Альбрехт Э. Критика современной лингвистической философии. / Пер. с нем. А. Г. Шестакова. Москва, 1977. 160 с.
3. Апресян Ю. Д., Апресян В. Ю., Бабаева Е. Э., Богуславская О. Ю. и др. Языковая картина мира и системная лексикография. Москва : Школа «Языки славянских культур», 2006. 910 с.
4. Белоусов К. И. Форма текста в деятельности освещения : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 : 10.02.19. Кемерово, 2002. 179 с.
5. Біляев О. М. Лінгводидактика рідної мови : навчально-методичний посібник. Київ : Генеза, 2005. 180 с.
6. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : дис. ... докт. филолог. наук. Ленинград, 1984. 354 с.
7. Воркачев С. Г. Языковая личность: культурные концепты. Волгоград, Архангельск, 1986. С. 16–25.
8. Бодуэн де Куртенэ И. А. Фонология. Избранные труды по общему языкознанию. Москва, 1963. Т. 1. С. 353–361.
9. Вайсбергер Л. Родной язык и формирование духа. Москва, 1993. 232 с.
10. Виноградов В. В. Опыт риторического анализа монографии «О художественной прозе». Москва, 1980. С. 120–146.
11. Виноградов С. И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи. Культура русской речи и эффективность общения. Москва : Наука, 1996. 441 с.

12. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий : Варианты речевого поведения. Москва : Наука, 1993. 172 с.
13. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*. 2001. № 1. С. 64–72.
14. Ворожбитова А. А. Актуализация философско-лингвистического наследия как отражения «антропоцентрического сдвига» в филологии конца XX века. Антропоцентрическая парадигма в филологии. Ставрополь, 2003. Ч. 2 : *Филология*. С. 43–48.
15. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. Москва : Наука, 1985. 452 с.
16. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. / Пер. с нем. Общ. ред. Г. В. Рамишвили, послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева. Москва : ОАО ИГ «Прогресс», 2000. 400 с.
17. Залевская А. А. Индивидуальное знание. Специфика и принципы функционирования. Тверь : Изд-во Твер. гос. ун-та, 1992. 135 с.
18. Ерошенко А. Р. Концепт «Человек» в антропологической лингвистике : особенности интерпретации. Антропологическая парадигма в философии. Ставрополь, 2003. Ч. 2: *Филология*. С. 18–20.
19. Карасик В. И. Оценочная мотивировка, статус лица и словарная личность. *Филология*. Краснодар, 1994. С. 2–7.
20. Карасик В. И. Языковая личность : аспекты изучения. II Междунар. науч. конф. «Язык и культура». Москва, 2003. С. 362–363.
21. Караулов Ю. Н. «Четыре кита» современной лингвистики, или о предпосылках включения «языковой личности» в объект науки о языке (от содержания науки к ее истории). *Соотношения частнонаучных методов и методологии в филологической науке*. Москва, 1986. С. 33–52.
22. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва : Наука, 1987. 261 с.
23. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения. Язык и личность. Москва : Наука, 1989. С. 3–8.
24. Караулов Ю. Н., Красильникова Е. В. Русская языковая личность и задачи ее изучения. Предисловие. Язык и личность. Москва : Наука, 1989. С. 3–11.
25. Кравченко А. В. Знак, значение, знание. Очерк когнитивной философии языка. Иркутск, 2001. 260 с.
26. Кубрякова Е. С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. Москва : Наука, 1988. С. 141–172.
27. Кубрякова Е. С. Парадигмы научного знания в лингвистике и ее современный статус. *Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка*. Москва : Наука, 1994. Т. 53. № 2. С. 3–16.
28. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века. *Язык и наука конца XX века*. Москва, 1995. С. 144–238.
29. Леонтьев А. А. Искусство как форма общения. В кн.: Психологические исследования. Тбилиси : Мецниереба, 1973. С. 213–222.
30. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей педагогической психологии. Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство РПО «Модек», 2003. 536 с.
31. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учебник для студентов высших учебных заведений. 5-е изд., стер. Москва : Смысл; Академия, 2008. 288 с.
32. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у проєкції педагогічного дискурсу. *Дивослово*. № 7. 2006. С. 2–5.
33. Нерознак В. П. От концепта к слову : к проблеме филологического концептуализма. *Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков*. Омск, 1998. С. 80–85.
34. Пищальникова В. А. Вместо предисловия : Основания динамической теории значения : когнитивный аспект. / Ред. Лукашевич Е. В. *Когнитивная семантика: эволюционно-прогностический аспект*. Москва ; Барнаул, 2002. С. 3–20.
35. Попова Е. А. Коммуникативные аспекты литературного нарратива : дисс. ... д-ра филол. наук : 10.02.01. Липецк, 2002. 669 с.
36. Поставалова В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека. Человеческий фактор в языке. Язык и картина мира. / Отв. ред. Б. А. Серебренников. Москва, 1988. С. 8–69.
37. Поставалова В. И. Лингвокультурология в свете антропологической парадигмы (к проблеме оснований и границ современной фразеологии). Фразеология в контексте культуры. Москва : Языки русской культуры, 1999. С. 25–37.
38. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. Москва : Прогресс, 1993. 656 с.
39. Скурагівський Л. Світоглядні засади навчання словесності. *Українська мова і література в школі*. № 1. 1998. С. 6–11.
40. Снитко Т. Н. Предельные понятия в западной и восточной культурах. Пятигорск, 1999. С. 46.
41. Фрумкина Р. М. Самосознание лингвистики вчера и завтра. *Изв. АН. Сер. лит. и яз.* 1999. Т. 58. № 4. С. 28–38.
42. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). Москва : Высшая школа, 1989. 237 с.
43. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста. Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. Москва, 1995. С. 27–43.
44. Харитоновна И. В. Системное исследование языка: философско-методологический аспект : автореф. дисс. д-ра филос. наук. Москва, 2004. 32 с.
45. Ченки А. Семантика в когнитивной лингвистике. Фундаментальные направления в современной американской лингвистике. Москва, 1997. С. 340–369.
46. Якобсон Р. О. Работы по поэтике. Москва : Прогресс, 1985. 464 с.

REFERENCES

1. Alpatov, V. M. (1993). Ob antropotcentrichnom i sistemotcentrichnom podkhode k iazyku [On the anthropocentric and systemocentric approach to language]. *Voprosy iazykoznanii – Issues of Linguistics*, 3, 15–26 [in Russian].
2. Albrekht, E. (1977). *Kritika sovremennoi lingvisticheskoi filosofii [Criticism of modern linguistic philosophy]*. A. G. Shestakova (Tr.). Moskva [in Russian].
3. Apresian, Iu. D., Apresian, V. Iu., Babaeva, E. E., Boguslavskaia, O. Iu. et al. (2006) *Iazykovaia kartina mira i sistemaia leksikografiia [Language picture of the world and systemic lexicography]*. Moskva: Shkola “Iazyki slavianskikh kultur” [in Russian].
4. Belousov, K. I. (2002). Forma teksta v deiatel'nostnom osveshchenii [The form of the text in activity coverage]. *Candidate's thesis*. Kemerovo [in Russian].
5. Biliaiev, O. M. (2005). *Linhvodydaktyka ridnoi movy: navchalno-metodychnyi posibnyk [Linguodidactics of the native language: teaching-methodic guide]*. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].
6. Bogin, G. I. (1984). Model iazykovoi lichnosti v yeye otnoshenii k raznovidnostiam tekstov [Model of language personality and its attitude to varieties of texts]. *Doctor's thesis*. Leningrad [in Russian].
7. Vorkachev, S. G. (1986). Iazykovaia lichnost: kulturnye kontsepty [Language personality: cultural concepts]. (Pp. 16–25). Volgograd, Arkhangel'sk [in Russian].
8. Baudouin de Courtenay, I. A. (1963). *Fonologiya. Izbrannye trudy po obshchemu iazykoznaniiu [Phonology. Selected works on General Linguistics]*. Vol. 1. (Pp. 353–361). Moskva [in Russian].
9. Vaisberger, L. (1993). *Rodnoi iazyk i formirovanie dukha [Native language and spiritual formation]*. Moskva [in Russian].
10. Vinogradov, V. V. (1980). *Opyty ritoricheskogo analiza monografii “O khudozhestvennoi proze” [Experience of the rhetoric analysis of the monograph “On Fiction Prose”]*. (Pp. 120–146). Moskva [in Russian].
11. Vinogradov, S. I. (1996). *Normativnyi i kommunikativno-pragmaticheskii aspekty kultury rechi. [Normative and communicative-pragmatic aspects of culture of speech. Culture of Russian speech and efficiency of communication]*. Moskva: Nauka [in Russian].
12. Vinokur, T. G. (1993). *Govoriashchii i slushaiushchii: Varianty rechevogo povedeniia [The speaker and the listener: Variants of speech behavior]*. Moskva: Nauka [in Russian].
13. Vorkachev, S. G. (2001). Lingvokulturologiya, iazykovaia lichnost, kontsept: stanovlenie antropotcentricheskoi paradigmy v iazykoznanii [Linguoculturology, language personality, concept: developing the anthropocentric paradigm in linguistics]. *Filologicheskie nauki – Philological Sciences*, 1, 64–72 [in Russian].
14. Vorozhbitova, A. A. (2003). Aktualizatsiia filosofsko-lingvisticheskogo naslediia kak otrazheniia “antropotcentricheskogo sdviga” v filologii kontsa XX veka. Antropotcentricheskaiia paradigma v filologii [Actualization of philosophical-linguistic heritage as reflection of the “anthropocentric shift” in philology of the end of the 20<sup>th</sup> century. Anthropocentric paradigm in philology]. *Filologiya – Philology*, ch. 2, 43–48. Stavropol [in Russian].
15. Humboldt, von W. (1985). *Iazyk i filosofiiia kultury [Language and philosophy of culture]*. Moskva: Nauka [in Russian].
16. Humboldt, von W. (2000). *Izbrannye trudy po iazykoznaniiu [Selected works of linguistics]*. G. V. Ramishvili (Tr.). Moskva: OAO IG “Progress” [in Russian].
17. Zalevskaia, A. A. (1992). *Individualnoe znanie. Spetsifika i printsiipy funkcionirovaniia [Individual knowledge. Specifics and principles of functioning]*. Tver: Izd-vo Tver. gos. un-ta [in Russian].
18. Eroshenko, A. R. (2003). Kontsept “Chelovek” v antropologicheskoi lingvistike: osobennosti interpretatsii. Antropologicheskaiia paradigma v filosofii [Concept “Man” in anthropological linguistics: peculiarities of interpretation. Anthropological paradigm on philosophy]. *Filologiya – Philology*, ch. 2, 18–20. Stavropol [in Russian].
19. Karasik, V. I. (1994). Otsenochnaia motivirovka, status litca i slovarnaia lichnost [Evaluation motivation, face status and vocabulary personality]. *Filologiya – Philology*, 2–7. Krasnodar [in Russian].
20. Karasik, V. I. (2003). Iazykovaia lichnost: aspekty izucheniia [Language personality: aspects of study]. *II Mezhdunar. nauch. konf. “Iazyk i kultura” – The 2<sup>nd</sup> International Conference “Language and Culture”*, 362–363. Moskva [in Russian].
21. Karaulov, Iu. N. (1986). “Chetyre kita” sovremennoi lingvistiki, ili o predposylkakh vklucheniia “iazikovoi lichnosti” v obekt nauki o iazyke (ot sodержaniia nauki k yeye istorii) [The “Four Whales” of modern linguistics, or the prerequisites for the inclusion of a “linguistic personality” in the object of the science of language (from the content of science to its history)]. *Sootnosheniia chastnonauchnykh metodov i metodologii v filologicheskoi nauke [Correlation of Private Scientific Methods and Methodology in Philological Science]*. (Pp. 33–52). Moskva [in Russian].
22. Karaulov, Iu. N. (1987). *Russkii iazyk i iazykovaia lichnost [Russian language and language personality]*. Moskva: Nauka [in Russian].
23. Karaulov, Iu. N. (1989). *Russkaia iazykovaia lichnost i zadachi yeye izucheniia. Iazyk i lichnost [Russian language personality and tasks of studying]*. (Pp. 3–8). Moskva: Nauka [in Russian].
24. Karaulov, Iu. N., & Krasilnikova, E. V. (1989). *Russkaia iazykovaia lichnost i zadachi yeye izucheniia: Predislovie. Iazyk i lichnost [Russian language personality: Preface. Language and personality]*. (Pp. 3–11). Moskva: Nauka [in Russian].
25. Kravchenko, A. V. (2001). *Znak, znachenie, znanie. Ocherk kognitivnoi filosofii iazyka [Sign, meaning, knowledge. Essay of cognitive philosophy of language]*. Irkutsk [in Russian].
26. Kubriakova, E. S. (1988). *Rol slovoobrazovaniia v formirovanii iazykovoi kartiny mira. Rol chelovecheskogo faktora v iazyke. Iazyk i kartina mira [Role of word-formation in forming language picture of the world. Language and picture of the world]*. (Pp. 141–172). Moskva: Nauka [in Russian].

27. Kubriakova, E. S. (1994). Paradigmy nauchnogo znaniia v lingvistike i yeye sovremennyi status [Paradigms of scientific knowledge in linguistics and its modern status]. *Izvestiia Akademii nauk SSSR. Seriiia literatury i iazyk – News of the Academy of Sciences of the USSR. Series of Literature and Language*, vol. 52, 2, 3–16. Moskva: Nauka [in Russian].
28. Kubriakova, E. S. (1995). Evoliutiia lingvisticheskikh idei vo vtoroi polovine XX veka [Evolution of linguistic ideas in the second half of the 20<sup>th</sup> century]. *Iazyk i nauka kontca XX veka [Language and Science of the End of the 20<sup>th</sup> Century]*. (Pp. 144–238). Moskva [in Russian].
29. Leontev, A. A. (1973). Iskusstvo kak forma obshcheniia [Art as a form of discourse]. *Psikhologicheskie issledovaniia [Psychological Studies]*. (Pp. 213–222). Tbilisi: Metcniereba [in Russian].
30. Leontev, A. A. (2003). *Iazyk i rechevaia deiatel'nost v obshchei pedagogicheskoi psikhologii [Language and speech activity in general pedagogical psychology]*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta; Voronezh : Izdatel'stvo RPO “Modek” [in Russian].
31. Leontev, A. A. (2008). *Osnovy psikholingvistiki: ucheb'nik dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenii [Fundamentals of psycholinguistics: textbook for higher educational institutions]*. Moskva: Smysl; Akademiia [in Russian].
32. Matsko, L. (2006). Aspekty movnoi osobystosti u proektsii pedahohichnoho dyskursu [Aspects of language personality in the projection of pedagogical discourse]. *Dyvoslovo – Magic World*, 7, 2–5 [in Ukrainian].
33. Neroznak, V. P. (1998). Ot kontcepta k slovu: k probleme filologicheskogo kontseptualizma [From the concept to the word: on the problem of philological conceptualism]. *Voprosy filologii i metodiki prepodavaniia inostrannykh iazykov [Issues of Philology and Teaching Methods of Foreign Languages]*. (Pp. 80–85). Omsk [in Russian].
34. Pishchalnikova, V. A. (2002). Vmesto predisloviia: Osnovaniia dinamicheskoi teorii znachenii: kognitivnyi aspekt [Instead of preface: Bases of dynamic theory of meaning: the cognitive aspect]. Lukashovich E. V. (Ed.). *Kognitivnaia semantika: evoliucionno-prognosticheskii aspekt [Cognitive semantics: evolutionary-prognostic aspect]*. (Pp. 3–20). Moskva; Barnaul [in Russian].
35. Popova, E. A. (2002). Kommunikativnye aspekty literaturnogo narrative [Communicative aspects of literary narration]. *Doctor's thesis*. Lipetck [in Russian].
36. Postovalova, V. I. (1988). Kartina mira v zhiznedeiatel'nosti cheloveka [Picture of the world in the human activity]. *Chelovecheskii faktor v iazyke. Iazyk i kartina mira [Human factor in language. Language and picture of the world]*. B. A. Serebrennikov (Ed.). (Pp. 8–69). Moskva [in Russian].
37. Postovalova, V. I. (1999). Lingvokulturologiia v svete antropologicheskoi paradigmy (k probleme osnovanii i granitc sovremennoi frazeologii) [Linguoculturology in the light of anthropological paradigm (on the problem of the foundations and boundaries of modern phraseology)]. *Frazeologiia v kontekste kultury [Phraseology in the context of culture]*. (Pp. 25–37). Moskva: Iazyki russkoi kultury [in Russian].
38. Sapir, E. (1993). *Izbrannye trudy po iazykoznaniiu i kulturologii [Selected works on linguistics]*. Moskva: Progress [in Russian].
39. Skurativskiy, L. (1998). Svitohliadni zasady navchannia slovesnosti [Worldview principles of teaching literature]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian Language and Literature at School*, 1, 6–11 [in Ukrainian].
40. Snitko, T. N. (1999). *Predelnye poniatiiia v zapadnoi i vostochnoi kulturakh [Limit concepts in Western and Eastern cultures]*. Piatigorsk [in Russian].
41. Frumkina, R. M. (1999). Samosoznanie lingvistiki vchera i zavtra [Self-consciousness of linguistics yesterday and tomorrow]. *Izv. AN. Ser. lit. i iaz. – News of the Academy of Sciences. Series of Literature and Language*, vol. 58, 4, 28–38 [in Russian].
42. Khaleeva, I. I. (1989). *Osnovy teorii obucheniiia ponimaniuu inoiazychnoi rechi (podgotovka perevodchikov) [Fundamentals of theory of understanding of foreign-language speech (training of interpreters)]*. Moskva: Vysshiaia shkola [in Russian].
43. Khaleeva, I. I. (1995). *Vtorichnaia iazykovaia lichnost kak retcipient inofonnogo teksta. Iazyk – sistema. Iazyk – tekst. Iazyk – sposobnost [Secondary language personality as a recipient of foreign-context text. Language – system. Language – text. Language – ability]*. (Pp. 27–43) Moskva [in Russian].
44. Kharitonova, I. V. (2004). Sistemnoe issledovanie iazyka: filosofsko-metodologicheskii aspekt [Systematic research of language: philosophical-methodological aspect]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Moskva [in Russian].
45. Cienki, A. (1997). *Semantika v kognitivnoi lingvistike. Fundamentalnye napravleniia v sovremennoi amerikanskoj lingvistike [Semantics in cognitive linguistics Fundamental directions in modern American linguistics]*. (Pp. 340–369). Moskva [in Russian].
46. Jakobson, P. O. (1985). *Raboty po poetike [Works on Poetics]*. Moskva: Progress [in Russian].

**Алла СТАДНІЙ,**  
*orcid.org/0000-0002-7125-5970*  
кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри мовознавства  
Вінницького національного технічного університету  
(Вінниця, Україна) [stadniy.alla@ukr.net](mailto:stadniy.alla@ukr.net)

## МОДЕЛІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Статтю присвячено дослідженню особливостей дистанційної форми навчання. Актуальність дослідження зумовлена тим, що як українські, так і закордонні навчальні заклади різного рівня акредитації у зв'язку з пандемією змушені впроваджувати дистанційну форму навчання як єдино можливу. Метою наукової розвідки є аналіз моделей навчання та розробка ефективної структурно-функціональної моделі організації мережевого курсу дистанційного групового навчання, яка відповідає потребам і реаліям сучасної української вищої школи. Встановлено, що дистанційне навчання – це інноваційна технологія навчання, яка ґрунтується на особливій організації та взаємодії і потребує комплексного підходу. Модель – це відображення об'єкта, що імітує та відтворює його ознаки, принципи організації, функціонування. Моделювання допомагає спланувати весь процес і спрогнозувати результат. Проаналізовано моделі дистанційного навчання, які використовують у закладах вищої освіти. Представлено ефективну структурно-функціональну модель організації мережевого курсу дистанційного групового навчання, яка має 5 складових частин: цільову, змістову, діяльнісну, діагностично-оцінювальну, соціально-емоційну. Запропоновану модель характеризують такі ознаки, як: результативність, яку можна визначити в процесі практичної діяльності, моніторингу, контрольних зрізів, використовуючи сумативне й формувальне оцінювання; універсальність, що полягає в можливості використання моделі в будь-якому закладі вищої освіти; оптимальність – передбачає раціональне використання людських, часових, технічних ресурсів; гнучкість, що дає змогу коригувати та адаптувати навчальну модель до конкретних умов. Встановлено, що результативність дистанційної форми залежить і від зацікавленості та активності всіх учасників навчального процесу. З'ясовано, що дистанційне навчання – це перспективна форма організації навчання, яка потребує подальшого дослідження й аналізу.

**Ключові слова:** дистанційна форма навчання, модель, складова частина, взаємодія, інформаційні комп'ютерні технології.

**Alla STADNII,**  
*orcid.org/0000-0002-7125-5970*  
Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor of Department of Linguistics  
of Vinnytsia National Technical University  
(Vinnytsya, Ukraine) [stadniy.alla@ukr.net](mailto:stadniy.alla@ukr.net)

## MODELS OF DISTANCE EDUCATION

The article is devoted to the study of the peculiarities of distance education. The relevance of the study is due to the fact that both Ukrainian and foreign educational institutions of different accreditation levels are forced to implement distance education as the only possible option because of the pandemic. The purpose of scientific research is to analyze learning models and develop an effective structural and functional model of a network course organization for group distance education, which meets the needs and corresponds to the realities of modern Ukrainian higher education. It is determined that distance learning is an innovative learning technology that is based on a special organization, interaction and requires a comprehensive approach. A model is a reflection of an object that mimics and reproduces its features, principles of organization, and functioning. Simulation helps to plan the whole process and predict the outcome. Models of distance learning used in higher education institutions are analyzed. An effective structural and functional model of the network course organization for group distance education is presented. It has 5 components: objective, conceptual, action, diagnostic-evaluational, social-emotional. The proposed model is described by the following features: effectiveness, which can be determined in the process of practical activities, monitoring, tests, using summative and formative assessment; versatility, which lays in the possibility of using the model in any institution of higher education; optimality involves the rational use of human, time, technical resources; flexibility allows adjust and adapt the learning model to specific conditions. It is determined that the effectiveness of the distance form of studying depends on the interest and involvement of all the participants in the learning process. It has been found that distance education is a promising form of learning organization that requires further research and analysis.

**Key words:** distance education, model, component, interaction, information computer technologies.

**Постановка проблеми.** Нові світові виклики та загрози змушують освітян оперативнo реагувати й змінювати форму навчання, адаптувати зміст та створювати необхідні умови. Навчальні заклади різного рівня акредитації більшості країн світу активно впроваджують дистанційну освіту у зв'язку із заборонаю відвідувати навчальні заклади. Дистанційна форма як спосіб здобуття освіти – складник загальної системи освіти, що передбачає вивчення всіх дисциплін відповідно до навчальних планів, спеціальності та курсу.

Варто відзначити, що в українських ЗВО до пандемії переважало очне (денна, вечірня форми), заочне, змішане навчання, екстернат, кожне з яких має переваги та недоліки. Стрімкий розвиток інформаційних технологій сформував потребу й інтерес до дистанційного навчання ще на початку XXI століття. Проте для успішного впровадження дистанційного навчання потрібні спеціально розроблені курси, належне технічне забезпечення, підготовлені фахівці та ефективна методика навчання. На жаль, натеper ще відсутня досконала методика організації дистанційного навчання. Саме тому навчальні заклади практикували переважно змішане навчання – традиційне з елементами дистанційного.

**Аналіз досліджень.** Теоретичні, методологічні проблеми дистанційного навчання були предметом вивчення українських та зарубіжних дослідників: Дж. Андерсена, В. Бикова, Ст. Віллер, С. Вітвицької, Т. Едварда, Г. Козлакової, К. Корсак, В. Кухаренка, М. Мура, А. Петрова, Є. Полат, В. Рибалка, О. Тищенко, А. Франца, Б. Холмберга, А. Хуторського, Б. Шуневич, В. Ясулайтіс. Особливості впровадження дистанційної форми навчання в закладах вищої освіти досліджували Р. Горбатюк, Р. Гуревич, Т. Гусак, В. Олійник, Л. Романишена, П. Стефаненко.

**Мета наукової розвідки** – з'ясувати особливості дистанційної форми навчання, проаналізувати різні моделі навчання та запропонувати найбільш ефективну структурно-функціональну модель організації мережевого курсу дистанційного групового навчання, яка відповідає потребам і реаліям сучасної української освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Дистанційне навчання – форма організації і реалізації навчально-виховного процесу, за якою його учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) здійснюють навчальну взаємодію принципово і переважно екстериторіально (Биков, 2008: 9).

За визначенням Є. Полат, дистанційне навчання – це нова форма навчання, відмінна від звичного очного чи заочного навчання, у процесі

якої використовують інші засоби, методи, форми навчання, відбувається специфічна взаємодія педагога й учнів, учнів між собою (Полат).

Традиційними принципами дистанційного навчання є: самостійність, науковість, системність і систематичність, активність, принципи розвивального навчання, наочності, доступності, диференціації та індивідуалізації навчання, активності в навчанні, зв'язок теорії з практикою, нетрадиційними: демократизація навчання, оптимізація процесу, принципи інтерактивності, диференціації та нетрадиційності системи навчання.

Моделювання – це один із методів наукового дослідження, який передбачає створення структури організації й умов функціонування певного процесу, зокрема навчальної діяльності. На думку К. Гнезділової, використання моделювання в навчальному процесі допомагає здійснити аналіз й оцінювання навчального процесу, його етапів та з метою підвищення якості оптимізувати освітній процес (Гнезділова, 2011: 28).

Багато вчених приділяють значну увагу дослідженню моделей навчання загалом (Б. Базильов, Г. Коломоєць, В. Мельник, Т. Огаренко, Т. Рожнова, О. Співаковський, Е. Швець) та дистанційного зокрема.

Моделювання допомагає спланувати весь процес і спрогнозувати результат. Саме моделювання забезпечує дотримання принципів системності й послідовності. Є. Полат пропонує такі моделі організації ефективного навчання з використанням ІКТ, як (Полат):

– Змішана модель – інтеграція очних і дистанційних форм навчання. На думку дослідниці, це найбільш перспективна модель. Ми поділяємо це твердження і вважаємо, що у звичних умовах сучасного навчання ця модель є оптимальною. Її можна використовувати як у середніх навчальних закладах, так і в закладах вищої освіти. Кожен викладач може продумати модель навчання, створити інформаційно-предметне середовище з певного предмета та визначити, які види діяльності відбуватимуться очно з безпосередньою участю викладача (оглядові лекції, семінарські й практичні заняття, заліки, іспити, захисти курсових, бакалаврських, магістерських робіт), а які дистанційно. Самостійне виконання певних видів робіт реально організувати дистанційно, як-от: певні види лекцій, лабораторні роботи, дискусії, обговорення, виконання проєктів, віртуальні екскурсії тощо. Така форма навчання, з одного боку, спонукає до самостійної навчальної діяльності студента, з іншого – викладач постійно заохочує, допомагає, власним прикладом надихає, спостерігає



за перебігом навчання та корегує процес залежно від можливостей і потреб кожного студента.

– Мережеве навчання – це навчання, опосередковане Інтернетом. Цю модель використовують в умовах, коли неможливо організувати очне чи заочне навчання. Така форма поширена серед людей, які працюють і паралельно навчаються, для самостійного вивчення певних курсів (автономні мережеві курси), осіб з обмеженими фізичними можливостями, учнів, студентів в умовах пандемії. У перших трьох випадках цю форму використовують заплановано від початку вивчення дисципліни й до кінця, створюють освітні дистанційні курси, розробляють відповідну модель. Упровадження такого навчання потребує ретельної підготовки та поступового введення. В. Кухаренко пропонує трирівневу систему введення дистанційного навчання: на першому етапі студенти вивчатимуть дисципліни з часто повторюваними завданнями, відповіді яких визначено; на другому – викладач взаємодіє зі студентом, спрямовує його навчання, на третьому рівні навчальний процес проводять провідні вчені в конкретних галузях із використанням сучасних засобів комунікації (Кухаренко, 2012). Якщо ж це навчання в умовах пандемії, то це вимушена форма організації навчання, яка замінила очне чи заочне навчання, неспланована й спонтанно організована. Саме тому якість такого навчання здебільшого нижча, ніж у першому випадку.

– Поєднання мережевого навчання та кейс-технологій – модель, що передбачає використання всесвітньої мережі та друкованої навчальної літератури (підручників, посібників, методичних вказівок), яка сприяє поглибленню рівня знань, урізноманітненню джерел інформації.

– Інтерактивне телебачення (Two-way TV), відеоконференції – модель, у якій навчання можливе лише з використанням телевізійного обладнання, відеокамер. На державному рівні в Україні запроваджено телеуроки для школярів. Ця форма навчання потребує значних фінансових витрат, проте імітує очну форму навчання. Використання відеозв'язку викладачем забезпечує комунікацію між педагогом і студентом, між студентом і студентом. Ці технології пришвидшують зворотний зв'язок, але їхнє використання можливе лише за умови присутності викладача та студентів у визначений час у певному місці.

Ефективність навчального процесу в будь-якій формі залежить від моделювання. Р. Горбатюк визначив характеристики моделі дистанційної форми навчання, розробленої на основі загально-

теоретичних засад моделювання: модель повинна містити такі компоненти, що безпосередньо впливають на якість навчального процесу; модель повинна мати структуру, яка легко діагностується і контролюється на всіх стадіях її реалізації; модель має забезпечувати не тільки контроль за освітнім процесом, а й можливість його коригувати (Горбатюк, 2016).

У системі дистанційної освіти Є. Полат виділяла такі компоненти: цілі, які визначає соціальне замовлення для всіх форм навчання; зміст, що залежить від навчальних програм певного закладу освіти, методи, організаційні форми, засоби навчання (Полат).

Р. Горбатюк, Л. Романишина пропонують модель навчання, яку утворюють: *цільова підсистема*, що відображає мету освітнього процесу, у центрі якого є особистість кожного учасника навчального процесу; *змістова підсистема* реалізовує визначену мету й охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, креативний, рефлексивно-діяльнісний компоненти; *функціональна* – представляє функції моделі, співвідносні з комунікативними якостями особистості: ціннісно-змістову, когнітивну, орієнтаційну, адаптаційну, стимулювання, ідентифікації та персоніфікації; *організаційна* – містить форми й методи організації дистанційного освітнього процесу; *оцінювальна* підсистема визначає критерії оцінки ефективності реалізації моделі та досягнень особистості студента (Горбатюк, 2016).

Іншу модель дистанційної освіти, розроблену В. Тверезовським, Н. Луковою-Чуйко, утворюють такі компоненти, як: відкрите навчання, комп'ютерне навчання, активне спілкування між викладачами і студентами із використанням сучасних телекомунікацій (Тверезовський, 2015: 216).

Уважаємо ефективною структурно-функціональну модель організації мережевого курсу дистанційного групового навчання, котра має 5 складників:

1. *Цільовий*, який визначає мету навчального процесу. Інформаційний простір сьогодення надто динамічний. І для того щоб бути конкурентоспроможним фахівцем, варто опанувати способи ефективного самостійного навчання, систематично працювати над підвищенням своєї кваліфікації. Тому впровадження дистанційної форми допоможе в організації самоосвіти та стане в майбутньому інструментом неперервного навчання протягом усього життя. Педагогам треба подбати про створення такого освітнього середовища, яке буде сприяти всебічному розвитку кожної особистості,

формуватиме пізнавальний інтерес студента. Потреба в новій інформації спонукатиме його до досліджень, розширення та поглиблення знань.

2. *Змістовий.* Залежить від об'єкта навчального процесу – галузі суспільної діяльності, яку опановує реципієнт, та тих компетентностей, що формує викладач. Зміст також визначають навчальні програми конкретної дисципліни. Пам'ятаючи про триєдину мету заняття, крім формування системи наукових знань, практичних умінь і навичок, різні види діяльності повинні бути спрямовані на розвиток когнітивних процесів: критичного, логічного, творчого мислення, уваги, пам'яті, самоорганізації, а також на виховання патріотизму, гуманізму тощо.

3. *Діяльнісний,* що передбачає засвоєння знань, формування вмінь у процесі діяльності. Головним орієнтиром у дистанційній формі навчання має стати не максимальна кількість запропонованих для виконання завдань, а їхня якість, різноманітність та можливість вибору студентом. Вдало підібрані відповідно до поставленої мети завдання забезпечать високі показники успішності, проте не потребуватимуть інвестування значних ресурсів часу для вивчення однієї дисципліни. Водночас, крім знань, студенти переймаються кількістю отриманих балів, оскільки в університетах здебільшого діє кредитно-модульна система. Тому доцільною буде така організація практичної діяльності, коли поряд із завданнями вказано критерії оцінювання цієї роботи та максимальну кількість балів. Студенти матимуть можливість обирати завдання відповідно до власних інтелектуальних можливостей, рівня знань, потреб, інтересів, а також бажаних балів. Запропоноване право вибору демонструє повагу до студента як особистості, повноцінного учасника освітнього процесу, розвиватиме самооцінку та вчитиме молодь планувати й організовувати власне навчання.

Обов'язком науково-педагогічних працівників є створення умов для самореалізації студентів, заохочення до будь-якої активності в навчальній діяльності. Урахування особистісно орієнтованого підходу, який ґрунтується на принципах гуманізму, забезпечує гармонійний розвиток індивідуальних якостей студента.

Однією з основних особливостей дистанційного навчання є комунікація людини, що навчається, з іншими студентами і педагогами. Їх усіх об'єднує спільна мета. Важливими в організації дистанційної форми навчання є взаємодія всіх учасників процесу:

1. Студент – викладач. Регулярна взаємодія з викладачем визначальна в навчальному процесі,

особливо для студентів 1–2 курсів, яким складніше самоорганізуватися. Дистанційне навчання – це форма самоосвіти, у якій важливу роль, крім студента, відіграє педагог: моделювання процесу навчання, підвищення мотивації, добір та визначення форми подання матеріалу, методів навчання, керування процесом та контроль. Викладач надає підтримку та забезпечує зворотний зв'язок. З досвіду зазначимо, що бажано бути на зв'язку 24/7 і відповідати на питання якнайшвидше, доки студент має натхнення й час працювати.

2. Студент – студент. У процесі цієї взаємодії відбувається обмін досвідом щодо виконання певних завдань, вивчення нових тем, пошуку матеріалів. Студентам подобаються групові форми виконання творчих, дослідницьких завдань, проектна діяльність. Спілкування можливе в онлайн-чатах, під час відеоконференції, у месенджерах, у соціальних мережах. Формуються навички співробітництва, які знадобляться в майбутній професійній діяльності. Оскільки людина – соціальна істота, то така взаємодія покращує емоційний стан, полегшує сприйняття ізольованого навчання.

3. Студент – адміністрація. Адміністрація ЗВО організовує навчальний процес (розклад занять), матеріально-технічне забезпечення, підтримку з використання ІКТ, створення інформаційно-освітнього простору, гарантування дотримання прав, контроль за виконанням обов'язків.

4. Викладач – адміністрація. Результатом цієї співпраці є розроблені й затверджені навчальні програми, плани, розклад занять, створене інформаційне середовище, система управління, комфортні умови як для студентів, так і для науково-педагогічного складу. Взаємодія викладачів й адміністрації сприятиме швидкому розв'язанню проблем.

Ефективними способами комунікації всіх учасників процесу є спілкування під час відеоконференції, аудіоконференції, на різних навчальних платформах, у месенджерах, соціальних мережах, за допомогою електронної пошти. Підвищує мотивацію та позитивно впливає на процес навчання онлайн-спілкування в режимі реального часу.

4. *Діагностично-оцінювальний.* Це невід'ємний складник освітнього процесу. На цьому етапі відбувається контроль знань студентів, оцінювання, аналіз перебігу педагогічного процесу. Застосовують і сумативне оцінювання результатів навчання, і формувальне оцінювання для вдосконалення навчального процесу. Моніторинг якості освітнього процесу допоможе коригувати навчання, удосконалювати, пристосовувати до індивідуальних особливостей учасників.

До активнішої діяльності здобувачів освіти мотивують створення ситуації успіху, позитивне оцінювання, відзначення здобутків. Визначення нових цілей, демонстрація перспектив навчальної діяльності, можливостей практичного використання здобутих знань, умінь, навичок виробляють потребу в безперервному навчанні.

5. *Соціально-емоційний*. Основним недоліком дистанційного навчання є обмеження безпосереднього спілкування, взаємодії з іншими учасниками процесу. До того ж пандемія, невідоме майбутнє, мінімальні соціальні контакти негативно впливають на психоемоційний стан студентів. Саме тому викладачі, адміністрація навчального закладу мають подбати про доброзичливе ставлення до кожної молодої людини, використовуючи ненасильницьку комунікацію та знаходячи спільну мову. Лише в безпечних, комфортних умовах студенти можуть зосередитися на навчанні, здатні мислити, експериментувати, творити, винаходити. Важливо помічати реакцію студентів на зміст навчання, запропоновану практичну діяльність, аналізувати активність під час виконання різноманітних завдань для того, щоб задовольнити потреби майбутніх фахівців.

Ефективність навчання підвищує конструктивний зворотний зв'язок, який є корисним і для педагога, і для студентів: викладачеві допоможе вдосконалити курс та організацію навчальної діяльності, студентам – повірити у свої можливості, спонукатиме їх активніше працювати.

Завдяки фідбеку студенти зрозуміють важливість їхньої думки, відчують співвідповідальність за навчальний процес, можливість змінити освіту на краще відповідно до сучасних потреб.

Ефективність навчальної моделі визначають такі ознаки, як:

- результативність – рівень досягнення цілей та якісний показник навчальної діяльності;
- універсальність – можливість використати в будь-якому закладі вищої освіти;
- оптимальність – організація раціонального використання людських, часових, технічних ресурсів;
- гнучкість – можливість корегування навчальної моделі залежно від конкретних умов.

**Висновки.** Дистанційне навчання – перспективна форма організації навчання, у якій студент виступає активним суб'єктом навчання, що сприяє його самостійності, підвищенню навчальної мотивації. Модель дистанційного навчання – це складна система взаємодії всіх учасників, що містить 5 складників, які допомагають ефективно організувати таке навчання й позитивно впливають на якість процесу. Запропонована модель має чітку структуру, відповідає основним вимогам, на кожному етапі можливий моніторинг, який допомагає визначити напрям коригування. Навчання є відкритою системою, у якій між усіма учасниками встановлено партнерські відносини. Засвоєння соціальних норм, дотримання етикету під час дистанційної комунікації полегшують соціалізацію студентів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
2. Гнезділова К. М, Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навчальний посібник. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. 124 с.
3. Горбатюк Р., Романишена Л. Експериментальна модель дистанційного навчання майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2016. № 2. С. 68–75.
4. Горбатюк Р. М. Структурно-функціональна модель технології формування педагогічної фасилітації майбутніх інженерів-педагогів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Вип. 44. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 290–294.
5. Кухаренко В. М. Про систему дистанційного навчання у відкритому дистанційному курсі. *Інформаційні технології в освіті*. 2012. № 11. С. 32–42.
6. Кухаренко В. М. Система дистанційного навчання університету. *Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики*. Т. XIII (2015), вип. 3 (37) С.220–233.
7. Полат Е. С. Дистанционное обучение. URL: <https://gigabaza.ru/doc/101024.html> (дата звернення: 12.05.20).
8. Полат Е. С. Понятийный аппарат дистанционного обучения. URL: [http://vio.uchim.info/Vio\\_19/cd\\_site/articles/art\\_1\\_21.htm](http://vio.uchim.info/Vio_19/cd_site/articles/art_1_21.htm) (дата звернення: 10.05.20).
9. Тверезовський В. А., Лукова-Чуйко Н. В. Інформаційні процеси у вищій школі та дистанційна освіта: на роздоріжжі. *Теорія методики навчання математики, фізики, інформатики*. Т. XIII (2015), вип. 3 (37). С. 215–219.
10. Технологія створення дистанційного курсу : навчальний посібник. / Биков В. Ю. та ін. ; за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. Київ : Міленіум, 2008. 324 с.

#### REFERENCES

1. Bykov V. Yu. Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity : monohrafiia. [Models of organizational systems of open education: a monograph]. Kyiv : Atika, 2008. 684 p. [in Ukrainian].

2. Hnezdilova K. M., Kasiarum S. O. Modeli ta modeliuvannia u profesiinii diialnosti vykladacha vytoi shkoly : navchalnyi posibnyk. [Models and modeling in the professional activity of a higher education teacher: a textbook]. Cherkasy : Vydavets Chabanenko Yu.A., 2011. 124 p. [in Ukrainian].
3. Horbatiuk R., Romanyshena L. Eksperymentalna model dystantsiinoho navchannia maibutnikh fakhivtsiv u vyshchomu navchalnomu zakladi. [Experimental model of distance education of future specialists in higher education]. Scientific notes. Naukovi zapysky. Serii: pedahohika. 2016. No. 2. Pp. 68–75 [in Ukrainian].
4. Horbatiuk R. M. Strukturno-funktsionalna model tekhnolohii formuvannia pedahohichnoi fasylytatsii maibutnikh inzheneriv-pedahohiv. [Structural and functional model of the technology of formation of pedagogical facilitation of future engineers-teachers]. Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems: a collection of scientific papers. Vyp. 44. Kyiv; Vinnytsia: TOV firma “Planer”, 2016. Pp. 290–294 [in Ukrainian].
5. Kukharenko V. M. Pro systemu dystantsiinoho navchannia u vidkrytomu dystantsiinomu kursu. [About the system of distance education in an open distance course. Information technologies in education]. 2012. No. 11. Pp. 32–42 [in Ukrainian].
6. Kukharenko V. M. Systema dystantsiinoho navchannia universytetu [University distance education system. Theory and methods of teaching mathematics, physics, computer science]. T. XIII (2015), vyp. 3 (37) Pp. 220–233 [in Ukrainian].
7. Polat E. S. Dystantsyonnoe obuchenye. [Distance education]. Retrieved from: <https://gigabaza.ru/doc/101024.html> [in Russian].
8. Polat E. S. Poniatyinyi apparat dystantsyonnoho obuchenya. [The conceptual apparatus of distance education]. Retrieved from: [http://vio.uchim.info/Vio\\_19/cd\\_site/articles/art\\_1\\_21.htm](http://vio.uchim.info/Vio_19/cd_site/articles/art_1_21.htm) [in Russian].
9. Tverezovskiy V. A., Lukova-Chuiko N. V. Informatsiini protsesy u vyshchii shkoli ta dystantsiina osvita: na rozdorizhzi. [Information processes in higher education and distance education: at the crossroads. Theory of methods of teaching mathematics, physics, computer science]. T. XIII (2015), vyp. 3 (37). Pp. 215–219 [in Ukrainian].
10. Tekhnolohiia stvorennya dystantsiinoho kursu: navchalnyi posibnyk. [Technology of a distance course creating: a textbook]. Kyiv: Milenium, 2008. 324 p. [in Ukrainian].

УДК 377

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209667>

**Тетяна СТОЙЧИК,**

*orcid.org/0000-0002-6106-9007*

*кандидат педагогічних наук,*

*заступник директора з навчально-виробничої роботи*

*Криворізького професійного гірничо-технологічного ліцею*

*(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) [stoychuk\\_t@ukr.net](mailto:stoychuk_t@ukr.net)*

## **КОНЦЕПЦІЯ ЗАСТОСУВАННЯ ХАБ-ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОЗДАТНИХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ**

*Розглядається питання забезпечення якості підготовки конкурентоздатних фахівців. Наголошується на важливості інноваційних технологій, зокрема хабів, основні ознаки яких – спільна мета функціонування, розподіл обов'язків між учасниками, створення координуючого органу, дотримання домовленостей та формування тривалих партнерських відносин. Ідеться про впровадження інноваційних методів управління якістю та створення відповідної системи цього управління. В зазначеній системі визначено роль державних стандартів професійної (професійно-технічної) освіти. Зокрема, розглядаються вимоги до змісту професійної (професійно-технічної) освіти, рівня професійної кваліфікації випускників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, основних обов'язкових засобів навчання, освітнього рівня вступників. Визначено наукові підходи до управління (репутаційний, результативний, традиційний, науковий, менеджерський, споживчий, демократичний, інформаційний та інноваційний, кожен із яких характеризується відповідними ресурсами), а також принципи, форми й методи управління, на яких має формуватися Концепція управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти в умовах реалізації хаб-технологій. Зроблено припущення про те, що підготовка конкурентоспроможних фахівців повинна ґрунтуватися на засадах євроінтеграції освітнього простору, формування якості людських ресурсів; якість підготовки конкурентоспроможних фахівців – на відповідності результатів навчання вимогам законодавства, стандартам освіти та/або договорам про надання освітніх послуг; управління якістю підготовки конкурентоспроможних фахівців – на досягненні відповідної організації освітнього процесу, що забезпечує здобуття якісної освіти. Виокремлено важливість підготовки фахівців для роботи зі здобувачами професійної (професійно-технічної) освіти на виробництві, а саме менторів (представників підприємств) та супервізорів (адміністративних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти). Зроблено висновки, що створення спільних хабів у системі професійної (професійно-технічної) освіти сприяє інноваційному розвитку закладів професійної (професійно-технічної) освіти, створенню системи управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців на засадах парадигми партнерсько-корпоративних відносин.*

**Ключові слова:** *хаб-технології, конкурентоздатний фахівець, управління якістю підготовки, заклад професійної (професійно-технічної) освіти.*

**Tetyana STOYCHUK,**

*orcid.org/0000-0002-6106-9007*

*Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Vice-Director for Training and Production*

*Kryvyi Rih Professional Mining and Technological Lyceum*

*(Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) [stoychuk\\_t@ukr.net](mailto:stoychuk_t@ukr.net)*

## **THE CONCEPT OF APPLICATION OF HUB-TECHNOLOGIES IN QUALITY MANAGEMENT OF TRAINING OF COMPETITIVE SPECIALISTS INSTITUTION OF PROFESSIONAL (VOCATIONAL-TECHNICAL) EDUCATION**

*The issue of ensuring the quality of training of competitive specialists is considered. The importance of innovative technologies is emphasized, in particular the creation of hubs, the main features of which are the common goal of functioning, the division of responsibilities between the participants, the creation of a coordinating body, compliance with agreements and the formation of long-term partnerships. We are talking about the introduction of innovative methods of quality management and the creation of an appropriate quality management system. The role of the State standards of professional (vocational) education is defined in the quality management system. In particular, the requirements to the content of professional (vocational) education, the level of professional qualification of graduates of institutions of professional (vocational) education, the main compulsory means of education, the educational level of entrants are considered (attention is paid to the introduction of the draft law such an educational level as a specialist). Scientific approaches are identified (reputational, effective, traditional, scientific, managerial, consumer, democratic, informational*

and innovative, each of which is characterized by appropriate resources); principles, forms and methods of management on which the Concept of quality management of training of competitive experts in institutions of professional (vocational) education in the conditions of realization of hub-technologies should be formed. The opinion is expressed that the training of competitive specialists should be based on the principles of European integration of the educational space, the formation of the quality of human resources; the quality of training of competitive specialists - in accordance with the results of training to the requirements of legislation, educational standards and/or contracts for the provision of educational services; quality management of training of competitive specialists – to achieve the appropriate organization of the educational process, which provides quality education. The importance of training new specialists to work with professional (vocational) education applicants in production is highlighted: mentors (representatives of enterprises) and supervisors institutions of professional (vocational) education administrative staff). It is concluded that the creation of joint hubs in the system of professional (vocational) education promotes the innovative development of professional (vocational) education, provides a quality management system for the training of competitive professionals on the basis of the paradigm of partnership-corporate relations.

**Key words:** hub technologies, competitive specialist, management by quality training, institution of professional (vocational-technical) education.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах розвитку системи професійної (професійно-технічної) освіти (далі – П(ПТ)О) в Україні важливого значення набувають інноваційні технології управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців, зокрема й хаб-технології.

**Аналіз досліджень та публікацій** свідчить про зростання наукового інтересу в колі вітчизняних учених до впровадження хаб-технологій в освітній сфері. Зокрема, Н. Краусом, В. Артюшиною, Г. Романовою, Л. Пуховською, Ю. Безкоровайною, О. Гриценчук розглянуто положення в контексті підвищення якості підготовки; Н. Пряжніковою – у плані зарубіжного досвіду; Н. Бондар, Л. Шаран, В. Губеню – в аспекті реалізації в межах підприємств ресторанного сервісу. Зарубіжними науковцями, такими як І. Кунха, К. Селада, С. Пейнтер, Л. Нарум, М. Осборн, О. Карпов, вивчено питання створення хабів у структурі закладів освіти. Однак питання застосування хаб-технологій в управлінні якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О) залишається не досить висвітленим та потребує подальших ґрунтовних досліджень.

**Мета статті** – обґрунтувати концепцію застосування хаб-технологій в управлінні якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Для системи П(ПТ)О питання управління якістю підготовки фахівців не є новим. В Україні діють національні стандарти ДСТУ ISO, у яких міжнародні стандарти адаптовані до національних особливостей. Вони ґрунтуються на впровадженні інноваційних методів управління якістю та створенні відповідної системи управління якістю.

Державний стандарт П(ПТ)О встановлює вимоги до змісту П(ПТ)О, рівня професійної кваліфікації випускників ЗП(ПТ)О, основних

обов'язкових засобів навчання, освітнього рівня вступників.

У 2017 році в Україні затверджені державні стандарти для 61 професії (Міністерство освіти і науки України, 2017) та у 2019 році – для 69 професій (Міністерство освіти і науки України, 2019). Водночас є потреба в їх постійному перегляді й удосконаленні.

Чинним вітчизняним законодавством – Законом України «Про професійно-технічну освіту» від 10 лютого 1998 р. № 103/98-ВР (Верховна Рада України, 1998) – введено два рівні професійної кваліфікації випускників ЗП(ПТ)О – «кваліфікований робітник» і «спеціаліст». Однак законопроект «Про професійну (професійно-технічну) освіту» від 20 вересня 2018 р. (Міністерство освіти і науки України, 2018b) передбачено запровадження вже чотирьох освітніх рівнів: «робітник», «кваліфікований робітник», «робітник з виконання робіт високої кваліфікації», «фахівець» (особа, яка здатна розв'язувати типові спеціалізовані завдання в певній галузі професійної діяльності, застосовувати положення й методи відповідної науки) (Mtpl. City, 2019).

Якість основних обов'язкових засобів навчання залежить від можливостей педагогічних колективів, які формують політику якості освіти, а саме політику партнерських відносин із підприємствами, за допомогою яких можуть утворюватися, зокрема, освітні хаби.

Основними ознаками хабів є спільна мета функціонування, розподіл обов'язків між учасниками, створення координуючого органу, дотримання домовленостей та формування тривалих партнерських відносин. Це середовище, у якому формуються нові професійні компетентності здобувачів освіти та компетентності професійного розвитку педагогічних працівників.

Освітній рівень вступників до ЗП(ПТ)О встановлюється типовими правилами прийому (Мініс-

терство освіти і науки України, 2013) і ґрунтується на середньому балі відповідного документа про базову середню освіту або повну загальну середню освіту. Тому важливим є запровадження різних типів ЗП(ПТ)О.

Реалізація складників Державного стандарту професійної (професійно-технічної) освіти України вимагає від педагогічних працівників нових знань та вмій у галузі управління якістю освіти, що ґрунтуються на відповідних наукових підходах, формах і методах управління якістю та є основою концепції, яка обґрунтовує потребу в застосуванні хаб-технологій.

Така концепція ґрунтується на відповідних наукових підходах: репутаційному (експертні оцінки); результативному (об'єктивні показники); загальному, або традиційному (престижність закладу освіти); науковому (відповідність стандартам); менеджерському (задоволення клієнта); споживчому (визнання якості базовим показником будь-якої діяльності); демократичному (визнання користі закладу освіти для суспільства) (Кісіль, 2005: 82–87).

Інформаційний та інноваційний підходи спрямовують ЗП(ПТ)О на створення освітніх хабів на електронних платформах, діяльність яких забезпечує розвиток інформаційної компетентності.

Кожен із наукових підходів характеризується відповідними ресурсами:

1) репутаційними (індекси, які мають бути встановлені в ЗП(ПТ)О для навчальної успішності здобувача освіти, працевлаштованості й конкурентоздатності випускника);

2) фінансовими (вимоги до прозорості, своєчасності та результативності фінансових операцій);

3) результативними (чіткі критерії якості освітніх процесів);

4) менеджерськими (інструкції щодо контролю якості освітнього процесу);

5) споживчими (показники задоволеності роботодавців якістю підготовки фахівців, задоволеності здобувачів освіти організацією навчального процесу, задоволеності всіх учасників освітнього процесу роботою в освітньому хабі);

6) інформаційними (вимоги щодо спільного утримання електронної платформи для розміщення освітнього хабу);

7) інноваційними (спільні інноваційні проєкти в умовах освітнього хабу).

Виокремлені ресурси свідчать про необхідність відповідної підготовки, зокрема:

– керівники ЗП(ПТ)О спільно з керівниками партнерських організацій укладають юридичну угоду про створення спільного освітнього хабу;

– педагогічні працівники спільно з менторами (наставниками на виробництві) створюють інформаційно-освітні продукти;

– здобувачі освіти спільно з педагогічними працівниками та менторами беруть участь у розробленні креативних продуктів і послуг освіти.

При цьому ми вважаємо, що *підготовка конкурентоспроможних фахівців* має ґрунтуватися на засадах євроінтеграції освітнього простору, формуванні якості людських ресурсів; *якість підготовки конкурентоспроможних фахівців* – на відповідності результатів навчання вимогам законодавства, стандартам освіти та/або договорам про надання освітніх послуг; *управління якістю підготовки конкурентоспроможних фахівців* – на досягненні відповідної організації освітнього процесу, що забезпечує здобуття якісної освіти.

Для цього на загальнодержавному рівні в системі П(ПТ)О України сформована зовнішня система управління якістю, а на рівні закладу освіти – внутрішня система управління якістю.

Внутрішня система управління якістю передбачає обов'язкове проведення самооцінювання, в основу якого мають бути покладені такі положення:

а) залучення працівників виробництва до освітнього процесу;

б) стимулювання професійного розвитку педагогічних працівників;

в) створення різнорівневої системи підготовки педагогічних працівників;

г) модернізація освітнього середовища на засадах інноваційності, доступності, прозорості, гнучкості, відкритості.

На основі зазначеного кожний ЗП(ПТ)О має розробити власну систему управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців в умовах реалізації хаб-технологій, що має ґрунтуватися на сукупності наукових підходів, принципів, форм і методів управління, які ми характеризуємо як відповідну концепцію – Концепцію управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти в умовах реалізації хаб-технологій (далі – Концепція).

В основі Концепції мають лежати вимоги чинного законодавства щодо створення партнерами закладу освіти «робочих місць або навчально-виробничих дільниць для проходження виробничого навчання чи виробничої практики здобувачами освіти» (Верховна Рада України, 1998). Цими партнерами можуть бути фізичні або юридичні особи, зацікавлені за власні ресурси забезпечувати підготовку конкурентоздатних фахівців.

У Концепції мають бути враховані також сучасні виклики до системи П(ПТ)О, наукові підходи й принципи, форми та методи управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у ЗП(ПТ)О.

Так, з-поміж викликів виокремлюються такі явища:

- слабка економіка держави, недостатня готовність фахівців підприємств до виконання методичної роботи зі здобувачами освітніх послуг під час проходження ними навчальної практики, слабе використання інтернет-ресурсів, недостатність можливостей для створення спільних інформаційно-освітніх та інноваційних платформ (хабів);
- зменшення загальних обсягів фінансування професійної освіти та відсутність інвестицій у програми розвитку;
- централізована система управління професійною освітою;
- застаріла матеріально-технічна база ЗП(ПТ)О;
- невідповідність змісту освіти й методики викладання вимогам сучасного ринку праці та потребам особистості;
- недосконалість системи професійної орієнтації молоді та дорослих (Міністерство освіти і науки України, 2018а).

Можна назвати репутаційний, результативний, традиційний, науковий, менеджерський, споживчий, демократичний, інформаційний та інноваційний наукові підходи до управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у ЗП(ПТ)О.

Принципами управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у ЗП(ПТ)О є євроінтеграція, трансформація глобальної економічної конкурентоспроможності, розвиток креативних якостей особистості, міжнародна стандартизація, ринковість, інноваційність, доступність, прозорість, гнучкість, відкритість освітнього процесу.

Можна назвати такі форми та методи управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у ЗП(ПТ)О:

- розроблення й затвердження угод, положень, інструкцій, правил тощо;

– запровадження моніторингу за діяльністю педагогічних працівників і здобувачів освіти за різними напрямками діяльності закладу освіти;

– створення внутрішньої системи управління якістю.

Для реалізації зазначених основ Концепції в системі управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у ЗП(ПТ)О важлива підготовка нових фахівців для роботи зі здобувачами П(ПТ)О на виробництві – *менторів* (представників підприємств) та *супервізорів* (адміністративних працівників ЗП(ПТ)О).

Вважаємо, що в разі забезпечення внутрішньої системи управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у ЗП(ПТ)О його керівник має сприяти підвищенню рівня методичної компетентності менторів підприємств та створенню технологічної (дорожньої) карти для супервізорів, або супервайзерів (англ. *supervisor*, від *tosupervise* – спостерігати) (Вікіпедія, 2020), які призначаються з адміністративних працівників ЗП(ПТ)О та повинні аналізувати якість професійних умінь і навичок здобувачів освіти, особливо під час виробничого навчання.

**Висновки.** Варто зазначити, що на сучасному етапі розвитку держави хаб-технології ще не стали масовим явищем. А створені освітні хаби спрямовані на набуття здобувачами освіти додаткових умінь і навичок (у формальній освіті через виробничу практику й стажування, у неформальній – через електронні мережі, на яких розміщено відповідні електронні інструменти).

Створення спільних хабів у системі професійної (професійно-технічної) освіти сприяє інноваційному розвитку закладів професійної (професійно-технічної) освіти, забезпечує систему управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців на засадах реалізації парадигми партнерсько-корпоративних відносин, покладеної нами в основу концепції застосування хаб-технологій в управлінні якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Затвержені стандарти професійно-технічної освіти 2017. *Міністерство освіти і науки України* : вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/derzhavni-standarti-navchalni-plani-ta-programi/zatverdzeni-standarti-profesijno-tehnichnoyi-osviti-2017> (дата звернення: 04.06.2020).
2. Затвержені стандарти професійної освіти 2019. *Міністерство освіти і науки України* : вебсайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/derzhavni-standarti-navchalni-plani-ta-programi/zatverdzeni-standarti-profesijnoyi-osviti-2019> (дата звернення: 04.06.2020).
3. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти. *Вища освіта України*. 2005. № 4(14). С. 82–87.
4. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної освіти «Сучасна професійна освіта» на період до 2027 року. *Міністерство освіти і науки України* : вебсайт. 2018. 10 жовтня. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proekt-konceptsiyi-realizaciyi-derzhavnoyi-politiki-u-sferi-profesijnoyi-osviti-suchasna-profesijna-osvita-na-period-do-2027-roku> (дата звернення: 04.06.2020).



5. Про професійну (професійно-технічну) освіту : проект Закону України від 20 вересня 2018 р. / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-zakonu-ukrayini-pro-profesijnu-profesijno-tehnicnu-osvitu> (дата звернення: 04.06.2020).

6. Про затвердження Типових правил прийому до закладів професійної (професійно-технічної) освіти України : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14 травня 2013 р. № 499 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0823-13> (дата звернення: 04.06.2020).

7. Про професійно-технічну освіту : Закон України від 10 лютого 1998 р. № 103/98-ВР / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр> (дата звернення: 04.06.2020).

8. Супервизор. *Вікіпедія* : вебсайт. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%83%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B2%D1%96%D0%B7%D0%BE%D1%80> (дата звернення: 04.06.2020).

9. Технологии 21 века: в Мариуполе открыли уникальный IT-хаб. *Mrpl. City* : вебсайт. 2019. 5 апреля. URL: <https://mrpl.city/news/view/tehnologii-21-veka-v-mariupole-otkryli-unikalnyj-it-hab-video> (дата звернення: 04.06.2020).

## REFERENCES

1. Ministry of Education and Science of Ukraine (2017). *Zatverdzeni standarty profesiino-tehnicnoi osvity 2017* [Approved standards of vocational education 2017]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnicna-osvita/derzhavni-standarti-navchalni-plani-ta-programi/zatverdzeni-standarti-profesijno-tehnicnoyi-osviti-2017> [in Ukrainian]

2. Ministry of Education and Science of Ukraine (2019). *Zatverdzeni standarty profesiinoi osvity 2019* [Approved standards of vocational education 2019]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnicna-osvita/derzhavni-standarti-navchalni-plani-ta-programi/zatverdzeni-standarti-profesijnoyi-osviti-2019> [in Ukrainian].

3. Kisel, M. V. (2005). *Otsinka yakosti vyshchoi osvity* [Assessment of the quality of higher education]. *Kyshcha osvity Ukrainy*, no. 4(14), pp. 82–87 [in Ukrainian].

4. Ministry of Education and Science of Ukraine (2018a). *Kontseptsiiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi profesiinoi osvity "Suchasna profesiina osvita" na period do 2027 roku* [The concept of implementation of state policy in the field of vocational education "Modern vocational education" for the period up to 2027]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-realizatsiyi-derzhavnoyi-politiki-u-sferi-profesijnoyi-osviti-suchasna-profesijna-osvita-na-period-do-2027-roku> [in Ukrainian].

5. Ministry of Education and Science of Ukraine (2018b). *Pro profesiinu (profesiino-tehnicnu) osvitu: proekt Zakonu Ukrainy vid 20 veresnia 2018 r.* [On vocational (professional and technical) education: the draft Law of Ukraine of September 20, 2018]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-zakonu-ukrayini-pro-profesijnu-profesijno-tehnicnu-osvitu> [in Ukrainian].

6. Ministry of Education and Science of Ukraine (2013). *Pro zatverdzhennia Typovykh pravyl pryomu do zakladiv profesiinoi (profesiino-tehnicnoi) osvity Ukrainy: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 14 travnia 2013 r. № 499* [About the statement of Standard rules of reception in establishments of professional (vocational and technical) education of Ukraine: the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from May 14, 2013 № 499]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0823-13> [in Ukrainian].

7. Verkhovna Rada of Ukraine (1998). *Pro profesiino-tehnicnu osvitu: Zakon Ukrainy vid 10 liutoho 1998 r. № 103/98-BP* [On vocational education: Law of Ukraine of February 10, 1998 № 103/98-BP]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр> [in Ukrainian].

8. Wikipedia. *Supervisor* [Supervisor]. Retrieved from: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%83%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B2%D1%96%D0%B7%D0%BE%D1%80> [in Ukrainian].

9. Mrpl. City (2019). *Tekhnologii 21 veka: v Mariupole otkryli unikal'nyy IT-khab* [Technologies of the 21st century: a unique IT hub opened in Mariupol]. Retrieved from: <https://mrpl.city/news/view/tehnologii-21-veka-v-mariupole-otkryli-unikalnyj-it-hab-video> [in Russian].

УДК 377.3.11

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209668>**Оксана СУБІНА,***orcid.org/0000-0001-8167-539X**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри теорії та методики професійної підготовки  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова  
(Київ, Україна) [subina\\_oxana@ukr.net](mailto:subina_oxana@ukr.net)***Наталія МАРЧЕНКО,***orcid.org/0000-0002-8879-4698**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри освіти дорослих  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова  
(Київ, Україна) [n.marchenko@npu.edu.ua](mailto:n.marchenko@npu.edu.ua)*

## АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

У статті розкривається актуальність проблеми пошуку дієвих форм і методів реалізації виховної роботи в системі професійної (професійно-технічної) освіти на тлі зростання громадянських конфліктів, випадків словесного і фізичного насильства, егоїстичної і неприйнятної поведінки у вітчизняному соціумі. Підкреслюється важливість всебічного дослідження питань виховної роботи в умовах рівневої професійної освіти та напрацювання рекомендацій щодо удосконалення цієї роботи в професійно-технічних та професійних навчальних закладах.

Наукова розвідка починається з визначення базових категорій, що є основоположними в такому питанні, розкриваються значення понять «виховання», «мета професійної (професійно-технічної) освіти», а також терміна «конкурентоздатність фахівця» як ключової мети професійної освіти. Визначаючи сутність основних вимог до конкурентоспроможності фахівця як нерозривне поєднання особистих та фахових характеристик, у статті наголошується, що завдання сучасної освіти полягають не лише у формуванні профільних компетентностей майбутніх фахівців, а й у навчанні молоді належного виконання соціальних функцій, забезпеченні нормальних людських взаємин, дотриманні морально-етичних норм поведінки.

Підкреслюється, що особливої гостроти ці завдання набувають у вихованні молоді віком 14–20 років, що відповідає віковій учнів професійної (професійно-технічної) освіти, періоду, який згідно з теорією соціалізації особистості Еріка Еріксона відповідає п'ятій стадії розвитку особистості, належить до підліткового та юнацького віку і визначається як основна стадія для набуття особою відчуття ідентичності.

Для належного вирішення питання формування гармонійно розвиненої соціально орієнтованої особистості в умовах професійно-технічних (професійних) закладів освіти пропонується використання таких напрямів виховної роботи, як соціально-нормативний, індивідуально-змістовий і ціннісно-діяльнісний, та визначаються завдання, що необхідно реалізувати на сучасному етапі для формування соціально зрілої, духовно-багатої, свідомої, культурної особистості.

**Ключові слова:** організація виховної роботи, дієві форми і методи виховання, конкурентоздатність фахівця, особисті та фахові характеристики, теорія соціалізації особистості.

**Oxana SUBINA,***orcid.org/0000-0001-8167-539X,**Candidate of Pedagogical Sciences,**Associate Professor of Department of Theories and Methods of Professional Training  
of National Pedagogical Dragomanov University  
(Kyiv, Ukraine) [subina\\_oxana@ukr.net](mailto:subina_oxana@ukr.net)***Nataliia MARCHEMKO,***orcid.org/0000-0002-8879-4698,**Candidate of Pedagogical Sciences,**Associate Professor of Department for Adult Education  
of National Pedagogical Dragomanov University  
(Kyiv, Ukraine) [n.marchenko@npu.edu.ua](mailto:n.marchenko@npu.edu.ua)*

## CURRENT ISSUES OF ORGANIZATION THE EDUCATIONAL WORK IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL (VOCATIONAL AND TECHNICAL) EDUCATION

*The article deals with the relevance of the problem of finding effective forms and methods of educational work in the system of professional (vocational) education against the background of increasing civil conflicts, incidents of verbal and physical violence, selfish and unacceptable behavior in the national society. Emphasizes the extensive research work involved in work in equal vocational education and provides recommendations for the implementation of this work in vocational, technical and vocational educational institutions.*

*The scientific article begins with the definition of basic categories, which are fundamental in this issue, reveals the meaning of the concepts of education, the purpose of professional (vocational) education and the term competitiveness of the specialist as a key objective of professional education. Defining the essence of the basic requirements for the competitiveness of a specialist as an inseparable combination of personal and professional characteristics, in the article it is emphasized that the tasks of modern education are not only in forming the profile competences of future specialists, but also in teaching young people to perform social functions properly, to ensure normal human relations, to observe moral and ethical norms of behavior.*

*It is emphasized that these tasks are especially acute when educating young people aged 14–20 years, which corresponds to the age of students in vocational education, a period that, according to the theory of socialization of Eric Ericson's personality, relates to the fifth stage of personality development, relates to adolescence and youth and is defined as the main stage for a person to gain a sense of identity.*

*For the proper solution of the issue of formation of a harmoniously developed socially-oriented personality in the conditions of vocational-technical (professional) educational institutions, it is proposed to use such areas of educational work as social-normative, individual-meaningful and value-activity and define tasks that need to be accomplished at the present stage formation of a socially mature, spiritually rich, conscious, cultural personality.*

**Key words:** organization of educational work, effective forms and methods of education, competitiveness of a specialist, personal and professional characteristics, theory of socialization of personality.

**Постановка проблеми.** Проблематика ефективної організації виховної роботи на різних етапах розвитку особистості є надзвичайно актуальною від зародження педагогіки і до наших днів. Живим прикладом цього є наш практичний повсякденний досвід суспільної взаємодії, який вказує на те, що пошуки дієвих форм і методів виховання не просто не втратили своєї актуальності, а мають виняткове злободенне звучання в суспільстві загалом і в системі професійної освіти зокрема, позаяк недоліки виховання нині, на жаль, є частим проявом у різних сферах суспільного буття. Свідченням тому є зростання громадянських конфліктів, випадків словесного і фізичного насильства, егоїстичної і неприйнятної поведінки в соціумі.

Актуальність зазначеної проблематики знайшла своє відображення і в нормативних документах держави. Так, зокрема, серед основних проблем, викликів та ризиків, визначених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, які стримують розвиток і не дають можливості забезпечити нову якість освіти, адекватну нинішнім вимогам, визначено:

- відсутність цілісної системи виховання, фізичного, морального та духовного розвитку і соціалізації дітей та молоді;
- зниження суспільної моралі, духовності, культури поведінки частини учнівської та студентської молоді.

Усе це спостерігається на фоні загальних прорахунків у системі освіти, таких як:

- відсутність уваги до конкретної людини і знань про неї;
- заборонно-обмежувальний стиль виховання;
- накопичення предметних знань і відсутність уваги педагогів до розвитку в учнів загальнолюдських рис особистості (гідності, достоїнства, порядності, доброти, милосердя тощо);
- відсутність диференційованого підходу до виховання юнаків та дівчат;
- фрагментарність і безсистемність виховних заходів, відсутність організованої життєдіяльності учнів у стінах навчального закладу та ін. (Національна стратегія, 2013).

Перераховані факти свідчать про важливість і актуальність дослідження різних питань виховної роботи в умовах рівневої професійної освіти та напрацювання рекомендацій щодо удосконалення цієї роботи в професійно-технічних та професійних навчальних закладах.

**Аналіз досліджень.** Окремі аспекти виховної роботи в рамках професійної освіти стали об'єктом зацікавлення О. Дубасенюк, В. Петровича, О. Ставицького, Л. Серватюка, Л. Сушенцевої, М. Халілової та ін. З огляду на те, що форми, методи та напрями виховної роботи зі здобувачами професійної освіти не досить окреслені в наукових публікаціях, то **метою статті** є висвітлення основних аспектів організації виховної роботи в системі професійної (професійно-технічної) освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Традиційно почнемо з визначення базових категорій цього

питання, сутність яких розкривається у довідкових академічних виданнях та державних нормативних документах, і відповідно до змісту цих базових понять перейдемо до вирішення зазначених завдань.

Термін «*виховання*» в енциклопедії освіти (Енциклопедія освіти, 2008: 87) трактується як усвідомлене і цілеспрямоване зрощування людини як особистості у відповідності до специфіки цілей, соціальних груп і організацій, в яких воно здійснюється. Кінцевою метою виховання особистості є її підготовка до виконання комплексу функцій, необхідних для суспільного життя.

З огляду на те, що ми визначаємо завдання виховної роботи в умовах професійної (професійно-технічної) освіти, необхідно розкрити *мету* професійної (професійно-технічної) освіти, яка *визначається* Законом України «Про освіту» (Про освіту, 2017) як формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя.

Отже, з наведеного видно, що основною умовою досягнення мети професійної (професійно-технічної) освіти є формування професійних компетентностей для забезпечення конкурентоздатності майбутнього фахівця. Тому ці категорії виступають основними орієнтирами в реалізації професійної (професійно-технічної) освіти.

Значення поняття «*компетентність*» розкривається в Законі України «Про вищу освіту» як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» (Про вищу освіту, 2019). Отже, поряд з професійними знаннями, вміннями, навичками, способом мислення виступають світоглядні й громадянські якості та морально-етичні цінності.

Щодо визначення сутності терміна «конкурентоздатність фахівця», ключової мети професійної освіти, за визначенням провідних українських та іноземних науковців, які досліджували проблематику формування конкурентоздатного людського капіталу, зокрема Д. Богині, О. Грішної, Л. Калашникової, А. Колота, В. Лазарєва, Е. Лібанової, Л. Мітіної, О. Пірогової, С. Сотнікової та ін., серед основних вимог до конкурентоспроможності фахівця в тій чи тій професійній галузі визначають два складники – особисті та фахові характеристики, а також наявність певних мотиваційно-вольових

якостей, що орієнтують людину на постійний особистісний та професійний розвиток, самоактуалізацію і самореалізацію у професійній сфері та особистому житті.

Таким чином, щоб бути конкурентоздатним фахівцем, необхідно не лише досконало володіти профільними фаховими компетентностями, а й уміти ефективно реалізувати соціальні дії, виконувати свої соціальні функції, забезпечувати нормальні людські взаємини, дотримуватися загальноновизнаних норм поведінки, тобто бути соціально орієнтованою особистістю.

Ця ж тенденція покладена в основу змісту Педагогічної конституції Європи (2013), де вже в перших рядках зазначається, що «об'єднавчий процес, який розгортається на теренах Європи, потребує формування сучасного суб'єкта європейської життєдіяльності – людини, здатної до співіснування у полікультурному суспільстві у мирі й злагоді, за принципами гуманізму, милосердя, справедливості і свободи» (Педагогічна конституція Європи, 2013: 9).

Вищенаведене дає змогу визначити, що на сучасному етапі життя серед таких важливих напрямів виховної роботи, як розумове виховання, фізичне та естетичне виховання, необхідно особливу увагу приділити морально-етичному вихованню молодого покоління, вихованню «людяності», доброти, поваги до інших членів суспільства.

Ці завдання є актуальними для всіх етапів виховної роботи з молоддю, проте вони набувають особливої гостроти у 14–20 років (вік учнів ПТЗО), що згідно з теорією соціалізації особистості Еріка Еріксона (*Erik Homburger Erikson*) відповідає п'ятій стадії розвитку особистості, належить до підліткового та юнацького віку і визначається як основна стадія для набуття особою відчуття ідентичності (Еріксон, 1996: 15).

Зазначений етап розвитку характеризується як період глибокої кризи особистості, зумовлений переходом із дитинства в нову ідентичність, яка поєднує в собі досвід попереднього розвитку та новий досвід, що накопичується в міру дорослішання дитини. Цей новий досвід формується через соціальну взаємодію у нових інституціях та пошуку себе у нових соціальних ролях. Саме в юнацькому віці через формування цілісної особистісної ідентичності, самостійності, ініціативності та компетентності вирішуються питання самовизначення, визначення світоглядних цінностей та вибору життєвого шляху.

У разі невдалої спроби самоідентифікації та визначення свого місця в світі виникає дифузність ідентичності. Вона виявляється в бажанні якомога довше не вступати у доросле життя, у стійкому стані тривоги, відчутті ізоляції та спустошеності, а також

у неприйнятті соціальних ролей, що є очікуваними в сім'ї та найближчому оточенні молоді людини (чоловічих чи жіночих, національних, професійних, класових тощо), у зневазі до свого і переоцінці чужого тощо.

Для фази юності характерними є прагнення до індивідуалізації та особистісної унікальності. У разі ж негативного розвитку життєвого сценарію та несприятливих життєвих обставин можливе формування дифузної ідентичності, особистісної невизначеності та соціальної дезінтеграції. У період юності молода людина зазвичай зважає і приміряється до різних соціальних ролей та визначає свою поведінку в майбутньому дорослому житті.

У цей період відбувається так звана «вторинна соціалізація», коли молоді люди усвідомлено вибирають для себе морально-етичні цінності, норми поведінки та форми їх реалізації, тобто визначається особистісна статусність і позиціонування людини в суспільстві.

Від того, яка модель поведінки буде обрана як найбільш відповідна для подальшої самореалізації, залежить рівень «комфортності» й гармонійності життя в нашому суспільстві.

Для вирішення питання формування гармонійно розвиненої соціально орієнтованої особистості в умовах професійно-технічних (професійних) закладів освіти пропонуються основні напрями реалізації виховання сучасної молоді.

Перший напрям можна назвати соціально-нормативним. Він орієнтований на виділення себе із загального соціального середовища (самовизначення, самостворення, самореалізації) та визначення інших «саме», які розкривають самоцінність людини в житті і діяльності.

Соціально-нормативний напрям виховання визначає соціальну роль виховання як засобу розвитку здорового суспільства та орієнтує на прийняття особистісно соціальних норм поведінки, традицій, суспільної думки, передбачає формування особистості як частини культурного соціуму, ідентифікацію учня із соціокультурним та професійним оточенням і насамперед прийняття його морально-етичних норм.

Такий підхід передбачає загальнокультурний розвиток особистості, що в майбутньому буде впливати не лише на фахову діяльність, а й визначати спосіб сприйняття людиною окремих фактів і подій, їх оцінку та відповідну поведінкову реакцію. Результатом є вибір особою форм взаємодії з навколишнім світом.

Другий напрям виховної роботи – індивідуально-змістовий, що визначає особливу роль виховання в індивідуальному саморозвиткові та становленні

молодої людини і передбачає усвідомлення особою сенсу власного життя. Нерозуміння або втрата сенсу свого існування або діяльності виступає основною причиною немотивованої агресії в молодіжному середовищі, девіантної поведінки і навіть суїциду. Водночас сенс життя людини визначається під час її соціальної взаємодії, комунікації з навколишнім середовищем. Виховна роль у цьому процесі полягає у педагогічній допомозі щодо змістового визначення молоді людини, характеру її спілкування зі світом, засобах обміну інформацією та пов'язаних з цим емоційних станів. Метою виховної діяльності при цьому має бути становлення і самостворення особистості учнів, їх змістове самовизначення.

Навчальна та творча діяльність учнів професійних (професійно-технічних) закладів освіти, система організації емоційно наповненого дозвілля, цікаві заходи виховної роботи, де учні знаходять і стверджують свою неповторність, несхожість, отримують визнання своїх творчих здібностей, самовизначаються, знаходять себе, виділяють свою особливу людську цінність – все це дає змогу молодій людині відчувати як власну роль і силу в загальній спільноті, так і особисту неповторну індивідуальність.

Третій напрям виховної роботи – ціннісно-діяльнісний. Він передбачає забезпечення ефективної взаємодії особистості з навколишнім світом, обмін впливами, прийняття цінностей інших людей, а також утвердження своїх поглядів, свого значення і звучання. Цей напрям виховної роботи зорієнтований на формування єдності індивідуально-особистісних характеристик людини у діалоговій взаємодії зі значущими Іншими.

Виховання, як спеціально організована діяльність, визначається як ціннісно-змістова взаємодія педагога і вихованця, під час якого змінюється кожен з них. Результатом такого виховання має стати діяльнісна активність вихованця як форма затвердження ціннісних установок суб'єкта.

Важливість педагогічного впливу для вихованця значною мірою визначається ціннісним ставленням педагога до вихованця, а також значимістю вихованця для педагога.

Першочерговими завданнями, які необхідно реалізувати в системі виховної роботи професійної (професійно-технічної) освіти на сучасному етапі для формування соціально зрілої, духовно-багатої, свідомої, культурної особистості, виділяємо такі як:

- філософсько-світоглядна орієнтація особистості в розумінні сенсу життя, свого місця в світі, своєї унікальності й цінності;
- надання допомоги в побудові особистісних концепцій, що відображають перспективи і межі

розвитку фізичних, духовних задатків і здібностей, творчого потенціалу, а також в усвідомленні відповідальності за свою життєдіяльність;

– залучення особистості до системи морально-етичних суспільних цінностей, що відображають багатство загальнолюдської і національної культури, і вироблення особистого сприйняття й усвідомлення їх;

– розкриття загальнолюдських норм гуманістичної моралі (доброти, взаєморозуміння, милосердя, співчуття та ін.) і культивування інтелігентності як значущого особистісного параметра;

– розвиток здатності до адекватної самооцінки, саморегуляції поведінки і діяльності, світоглядної рефлексії;

– формування ставлення до праці як до соціально й особистісно значущої потреби й фактору, що створює матеріальні фонди країни і її духовний потенціал, які, своєю чергою, забезпечують можливості особистісного зростання;

– розвиток валеологічних установок і розуміння важливості здорового способу життя.

Щодо визначення форм виховання, то у вітчизняній педагогіці накопичено безліч ефективних форм виховної роботи. Проте від абсолютизації педагогами тих чи інших форм виховного впливу застерігав ще А. Макаренко. Якщо мета вихователя зводиться лише до організації та проведення виховних заходів, то втрачається педагогічний сенс його діяльності, з'являється відомий феномен, коли все виконується, а сутність не змінюється, коли всі

(і вихователь, і вихованці) виснажені частими заходами, а рівень духовної культури учнів при цьому залишається низьким.

У педагогічній практиці немає проблеми поганих і хороших форм. У виборі організаційної форми виховної роботи варто дотримуватися педагогічної доцільності щодо змістової та емоційної адекватності форми й змісту. Якщо форма розважальна, а зміст драматичний, то на рівні емоційного сприйняття учнів вони матимуть дисонанс і мету виховного заходу не буде досягнуто. Виховний потенціал форми значно збільшується за умови її змістовності. У цьому разі форма виступає не просто як яскрава організаційна оболонка, але як доповнення до змісту виховання. Додатковим стимулом до позитивного сприйняття змісту служить новизна або незвичайність форми.

Водночас у виховній роботі не менш важливо знаходити форми організації повсякденного життя учнів, щоб навчити їх цінувати і любити не тільки свята, а й знаходити сенс та задоволення в повсякденному житті і праці.

**Висновки.** Отже, надзвичайно важливим для сучасної професійної (професійно-технічної) освіти є забезпечення оптимальних умов для розвитку, самовдосконалення та фахового становлення особистості, формування не лише професійних умінь та навичок, а й загальнолюдських цінностей та власного духовного світу. Ефективність виховної роботи залежить від системності, вибору доцільних засобів, методів та форм її здійснення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Голос України. № 178–179. 2017. 27 верес.
2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Редакція від 01.01.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 08.05.2019).
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 08.05.2019).
4. Педагогічна конституція Європи. Франкфурт, 2013. URL: <http://www.arpue.org/index.php/ru/publykatsyy/pedagogicheskayakonstitutsiyaevropy/141pedahohichnakonstytutsiiayevropy1> (дата звернення: 08.05.2019).
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ., общ. ред. и предисл. Толстых А. В. Москва : Издательская группа «Прогресс», 1996. 344 с.

#### REFERENCES

1. Pro osvitu : Zakon Ukrainy [On education: Law of Ukraine] vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. *Holos Ukrainy*. 2017. 27 September (No. 178–179) [in Ukrainian].
2. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy [On higher education: Law of Ukraine] vid 01.07.2014 r. № 1556-VII. Redaktsiia vid 01.01.2019. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (data zvernennia: 08.05.2019) [in Ukrainian].
3. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [National strategy for the development of education in Ukraine until 2021]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (data zvernennia: 08.05.2019) [in Ukrainian].
4. Pedahohichna konstytutsiia Yevropy [Pedagogical constitution of Europe]. Frankfurt, 2013. Retrieved from: <http://www.arpue.org/index.php/ru/publykatsyy/pedagogicheskayakonstitutsiyaevropy/141pedahohichnakonstytutsiiayevropy1> (data zvernennia: 08.05.2019) [in Ukrainian].
5. Entsyklopediya osvity [Encyclopedia of education] / Akad ped nauk Ukrainy, holovnyi red. V. H. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. 1040 s. [in Ukrainian].
6. Erikson E. Identichnost: yunost i krizis [Identity: Youth and Crisis] / per. s angl. obsch. red. i predisl. Tolstyih A.V. M.: Izdatelskaya gruppa “Progress”, 1996. 344 s. [in Russian].

**Тетяна ТАБЛЕР,**

*orcid.org/0000-0002-5489-3874*

*аспірантка кафедри педагогіки та педагогічної майстерності  
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького  
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) [tabler1988@gmail.com](mailto:tabler1988@gmail.com)*

## **ВИКОРИСТАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ, ХМАРНИХ СЕРВІСІВ ТА СЕРВІСІВ ВЕБ 2.0 ЯК СУЧАСНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ**

*Наказом Міністерства науки і освіти України в школах введено дистанційне навчання, тому ще більшої актуальності набуло питання впровадження та використання сучасних комунікаційних засобів навчання. У статті уточнено зміст поняття «комп'ютерний засіб навчання» та розглянуто його класифікацію з точки зору інноваційних навчальних засобів. Визначено, що термін «комп'ютерний засіб навчання» – це узагальнена назва для всіх навчальних інструментів, так чи інакше пов'язаних із комп'ютером, а з розвитком комунікацій у мережі Інтернет перелік навчальних інструментів розширюється, отже, до комп'ютерних засобів навчання ми зарахували хмарні сервіси, електронні освітні ресурси, сервіси Веб 2.0. Також проаналізовано визначення цих понять та встановлено, що вони не підпорядковуються один одному і немає чіткої загально визнаної класифікації цих засобів, тобто електронні освітні ресурси можуть належати як до сервісів Веб 2.0, так і бути хмарними засобами і навпаки. За результатами опитування вчителів математики, визначено найбільш популярні засоби, які вони використовують під час дистанційного навчання, а саме хмарні сервіси Google: Google Classroom – для спільної роботи з класом, Google Sheets – таблиці для спільного редагування та ведення журналу оцінок, YouTube – для перегляду навчального відео, Google Forms – для створення опитування, Google Docs – для спільної праці з документами, Gmail – для спілкування з учнями; електронні освітні ресурси та сервіси Веб 2.0: Zoom – для проведення онлайн-занять, створення опитування на платформі «Всеосвіта»; створення опитування на платформі «На урок». Наведені форми та приклади використання комп'ютерних засобів на уроках математики. За результатами опитування виявлено, що під час дистанційного навчання вчителі опанували нові засоби навчання, які планують використовувати і під час традиційного навчання, поповнюючи та вдосконалюючи свою скарбничку з методичними навчальними матеріалами.*

**Ключові слова:** комп'ютерний засіб навчання, хмарні сервіси, електронний освітній ресурс, сервіси Веб 2.0, навчання математики.

**Tetiana TABLER,**

*orcid.org/0000-0002-5489-3874*

*Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Pedagogical Excellence  
of Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University  
(Melitopol, Zaporizhia region, Ukraine) [tabler1988@gmail.com](mailto:tabler1988@gmail.com)*

## **USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES, CLOUD SERVICES AND WEB 2.0 SERVICES IN MATHEMATICS LESSONS AS MODERN COMPUTER-BASED LEARNING TOOL**

*By the order of the Ministry of Science and Education of Ukraine, distance learning was introduced in schools, so the issue of introducing and using modern communication teaching aids has become even more urgent. The article clarifies the content of the concept of “computer-based learning tool” and considers its classification in terms of innovative learning tools. It is determined that the term “computer-based learning tool” is a generic name for all educational tools related to computers in one way or another, and with the development of communications on the Internet, the list of educational tools has been expanding and expanding; therefore, we have assigned cloud computing services to electronic educational resources, Web 2.0 services. The definitions of these concepts are also analyzed and it is established that they do not obey each other and that there is no general definite classification by these means, that is, electronic educational resources can belong to both Web 2.0 services and can be cloud-based, and vice versa. According to a survey of mathematics teachers, the most popular tools that they now use for distance learning are identified, namely: Google cloud services: Google Classroom – for collaboration with the class, Google Sheets – tables for joint editing and maintaining a gradebook, YouTube – for watching training videos, Google Forms – for creating a survey, Google Docs – for collaborating with documents, Gmail – for communicating with students; electronic educational resources and services Web 2.0: Zoom – for conducting online classes, creating a survey on the “Vseosvita” and “Naurok” platform. The forms and examples of using computer tools in mathematics lessons are given. According to the results of the survey, it was revealed that during distance learning, teachers mastered the skills to work with new teaching aids, which they plan to use during traditional training, replenishing and improving their piggy bank with teaching materials.*

**Key words:** computer learning tool, cloud services, electronic educational resource, Web 2.0 services, math training.

**Постановка проблеми.** Через пандемію коронавірусу Наказом Міністерства освіти і науки України № 406 від 16.03.2020 р. (Наказ, 2020) обмежили доступ до закладів освіти та виконання освітніх програм здійснювалося шляхом організації процесу з використанням технологій дистанційного навчання. Таке навчання в сучасних закладах освіти неможливо здійснити без залучення електронних освітніх ресурсів (далі – ЕОР), хмарних сервісів та сервісів Веб 2.0, які надають широкі можливості до застосування їх у навчальному процесі як під час дистанційного навчання, так і під час традиційного навчання, зокрема на уроках математики. Вони є сучасними комп'ютерними засобами навчання, передбачають обробку, редагування, зберігання даних, супровід навчального матеріалу, унаочнення розв'язування задач, проведення тестування, відеоконференцій, взаємодію між учасниками процесу тощо. Щороку таких засобів стає дедалі більше, а зручність, простота використання, швидкий доступ до своїх матеріалів у будь-який час, у будь-якому місці, з будь-якого засобу, за умови наявності інтернету, надає перевагу щодо їх використання. Впровадження ЕОР, хмарних сервісів та сервісів Веб 2.0 в навчальний процес є актуальним питанням, вони знаходяться в постійному розвитку та потребують дослідження на предмет їх використання на уроках математики.

**Аналіз досліджень.** Ідея застосування комп'ютерних засобів навчання, зокрема ЕОР, хмарних сервісів та сервісів Веб 2.0 в навчальному процесі є актуальною та окреслюється в науковій та науково-педагогічній літературі. Ці питання розглядали такі вітчизняні та закордонні фахівці, як В. Ю. Биков (Биков, 2011: 18–23), С. Г. Литвинова (Литвинова, 2015), Ю. Г. Носенко, М. В. Попель, М. П. Шишкіна (Носенко, 2016), Н. В. Войтович, А. В. Найдьонова (Войтович, 2017), Л. О. Кухар (Кухар, 2017: 155–165), П. В. Бельчев, Е. Г. Муртазієв (Бельчев, 2015: 108–111), Н. В. Сороко (Сороко, 2014: 33–37), Г. В. Ткачук (Ткачук, 2015: 40–43), Y. William, Chang, Hosame Abu-Amara, Jessica Sanford (William, 2010) та багато інших. Аналіз цих досліджень показує, що науковці у своїх роботах розкривають визначення хмарних технологій, сервісів Веб 2.0 та ЕОР їх реалізацію та перспективи впровадження в початковий процес.

**Мета статті** – проаналізувати практику застосування понять «електронні освітні ресурси», «хмарні сервіси» та «сервіси Веб 2.0» як складників поняття «комп'ютерні засоби навчання», виявити та описати засоби, які використовують вчителі математики у власній педагогічній діяльності під час дистанційного та традиційного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Під час аналізу поняття «засіб навчання» та з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у науковому обігу спостерігаємо виокремлення двох груп засобів навчання – традиційних та інноваційних. На нашу думку, відмінність інноваційних засобів навчання нового покоління від попереднього покоління технічних засобів навчання зумовлена програмно-апаратною реалізацією.

Дослідженню поняття «інноваційні навчальні засоби» присвячено праці В. Демкової та Ю. Хомяковського (Демкова, 2018: 187–190). Науковці подають перелік засобів навчання, які вважають інноваційними, до однієї з груп належать саме комп'ютерні засоби навчання, що своєю чергою поділяються на мультимедійні комп'ютерні засоби (електронні тексти, статичні й анімаційні зображення, аудіо- та відеоелементи) і мережеві комп'ютерні засоби навчання (засоби навчальної діяльності, у процесі застосування яких використовуються різні інформаційні ресурси та комунікації мережі Інтернет).

О. І. Башмаков та І. О. Башмаков (Башмаков, 2003: 20) надають визначення поняттю «комп'ютерний засіб навчання». Комп'ютерний засіб навчання – це програмний засіб (програмний комплекс) або програмно-технічний комплекс, який призначений для розв'язання певних педагогічних задач, який має предметний зміст і орієнтований на взаємодію з учнем.

Тобто термін «комп'ютерний засіб навчання» – це узагальнена назва для всіх навчальних інструментів, так чи інакше пов'язаних із комп'ютером, як комп'ютерний підручник, комп'ютерна навчальна система, комп'ютерний тренажер, комп'ютерні тести, комп'ютерні мережеві засоби тощо. Із розвитком комунікацій в мережі Інтернет перелік навчальних інструментів дедалі розширюється, так нині до комп'ютерних засобів навчання зараховують хмарні сервіси, ЕОР, сервіси Веб 2.0 тощо. Наведемо визначення вказаних понять, на які будемо спиратися в нашому дослідженні.

Фахівці з питань хмарних технологій вважають, що в основі виникнення цього поняття лежать хмарні обчислення. «Технологія хмарних обчислень – нова обчислювальна парадигма, за якої межі обчислювальних елементів залежать від економічної доцільності, а не тільки від технічних обмежень» (William, 2010: 17).

На основі цього поняття з'являються нові визначення: «хмарні технології», «хмара», «хмарні сервіси», «хмаро орієнтоване навчальне середовище». Дослідники Н. В. Войтович та А. В. Найдьонова (Войтович, 2017: 6) надають таке



визначення: «Хмарні технології – це парадигма, яка передбачає віддалену обробку та зберігання даних. Хмара – це певний сервер, дата-центр або їх мережа, де зберігаються дані та програми, що з'єднуються з користувачами через Інтернет».

Ю. Г. Носенко, М. В. Попель, М. П. Шишкіна (Носенко, 2016: 8), Л. О. Кухар (Кухар, 2017: 158) у своїх дослідженнях подають визначення хмарних сервісів, спираючись на англomовний словник: «Хмарні сервіси – сервіси, що забезпечують користувачеві мережний доступ до масштабованого і гнучко організованого пулу розподілених фізичних або віртуальних ресурсів, що постачаються в режимі самообслуговування і адміністрування за його зверненням (наприклад, програмне забезпечення, простір для зберігання даних, обчислювальні потужності та ін.)»

Під хмаро орієнтованим навчальним середовищем С. Г. Литвинова розуміє «штучно побудовану систему, що забезпечує навчальну мобільність, групову співпрацю педагогів та учнів і використовує хмарні сервіси для ефективного, безпечного досягнення дидактичних цілей навчання учнів» (Литвинова, 2015: 7).

Тобто програми не треба завантажувати для встановлення на комп'ютер, планшет, мобільний телефон тощо, за допомогою хмарних технологій користувачу достатньо авторизуватися, щоб мати доступ до своїх даних у будь-який час, у будь-якому місці, з будь-якого пристрою, головною умовою є доступ до мережі Інтернет.

Л. О. Кухар (Кухар, 2017: 160) вважає, що основною структурною одиницею контентного (змістового) наповнення хмарного навчального середовища є ЕОР або електронні ресурси навчального призначення, які доцільно зарахувати до хмаро орієнтованих засобів навчання.

У наших попередніх працях ми неодноразово досліджували та наводили класифікацію комп'ютерних засобів навчання, за якою до них належать і електронні освітні ресурси. На офіційному порталі наведено таке визначення: «Під ЕОР розуміють засоби навчання на цифрових носіях будь-якого типу або розміщені в інформаційно-телекомунікаційних системах, які відтворюються за допомогою електронних технічних засобів і застосовуються в освітньому процесі» (Положення, 2012). Тобто електронні ресурси, які використовуються під час навчання, і є ЕОР. Але уявлення про ЕОР змінюється

з розвитком та впровадженням в освітній процес web-технологій, які мають на меті опрацювати web-ресурси, що розміщені у web-просторі локальних або глобальних мереж. Раніше ЕОР зараховували до сервісів Веб 1.0 (технологія яких дає змогу знаходити та читати інформацію в мережі), а нині вони є невід'ємною складовою частиною сервісів Веб 2.0.

Т. О'Райлі, один із головних ідеологів технології Веб 2.0, зазначає, що Веб 2.0 – це методика проектування систем, які шляхом обліку мережних взаємодій, стають тим кращими, чим більше людей ними користуються. Технологія сервісів Веб 2.0 дає змогу користувачам публікувати свій контент та взаємодіяти в мережі Інтернет. На думку Н. В. Сорокоця, технологія забезпечує, перш за все, інтерактивність мережі (Сороко, 2014: 33–37).

Отже, розглянуті поняття не підпорядковуються один одному, немає чіткої загальноновизнаної класифікації щодо цих засобів, тобто ЕОР можуть належати як і до сервісів Веб 2.0, так і бути хмарними засобами і навпаки.

Перелік чинних ЕОР, які можна застосовувати в педагогічній практиці, є досить широким і щороку збільшується. Так, у попередніх працях нами наведено онлайн-сервіси та платформи для створення інтерактивного контенту та визначено, які з них найбільш популярні серед вчителів математики (Таблер, 2019: 54–66) Однак результати опитування (2020 р.) та аналіз сайтів шкіл із дистанційного навчання м. Мелітополь (Рис. 1) показали, що цей перелік доповнюється новими сервісами та технологіями. Це пов'язано з тим, що в період карантину в школах запроваджено дистанційне навчання, вчителі активно використовують та впроваджують ЕОР у роботі, що стало пріоритетним завданням сучасної освіти.



Рис. 1. Результати опитування вчителів математики [створено автором, 2020]

На основі отриманих даних наведемо перелік ЕОР, хмарних сервісів та сервісів Веб 2.0, які найчастіше використовують вчителі математики, а також приклади їх використання. *Хмарні Google-сервіси*. Google поєднує велику кількість сервісів, до них належать: Gmail; Google Calendar; Google Cloud Search; Google Classroom; Google Drive; Google Docs; Google Sheets; Google Slides; Google Forms; Google Sites; Google Hangouts; Google Talk, Hangouts Meet; Google Keep; Google Сейф; YouTube; Blogger; Google Analytics; Google Scholar; Google Translator тощо (Войтович, 2017: 12–17).

Під час роботи вчителі активно використовували хмарні сервіси. По-перше, щоб працювати із Google-сервісами, необхідно мати електронну скриньку Gmail як вчителю, так і всім учням. Вчителі використовують скриньку для того, щоб отримувати листи із запитаннями, а також виконане та сфотографоване учнями домашнє завдання. На наш погляд, це не зовсім зручно через велику кількість повідомлень. На допомогу приходять сервіс Google Classroom, в якому можна створити кожен клас та дисципліну окремо та відповідно до класу об'єднати всіх учнів в одному місці. Це значно спрощує створення та поширення завдань серед класу. Натиснувши на завдання, учні можуть відразу перейти до їх виконання, а вчитель, відповідно, перевіряти завдання, оцінювати та додавати коментарі. Google Docs (Документи), Google Sheets (Таблиці) активно використовується всіма вчителями, найчастіше на сайті школи наведений розклад кожного класу та завдання до кожного предмета, відбувається спільна робота над доку-

ментами. Також їх використовують як електронний журнал для оцінювання знань учнів.

Якщо урок не проводиться вчителем онлайн, то зазвичай за допомогою сервісу YouTube учням пропонують переглянути пояснення нового матеріалу (наприклад, <https://www.youtube.com/watch?v=ncOYQnwTFz4>.) або розв'язання типових завдань. Також для пояснення нового матеріалу вчителі записують відео власних уроків та, як правило, розміщують на сторінках своїх блогів (Рис. 2). Прикладом є блог вчителя математики «До математичних вершин» О. Б. Жукової (<https://scool-znz4-geometria.blogspot.com/2020/04/8.html>), де розташований відеоурок з алгебри за темою «Формули квадратного рівняння» для 8 класу.

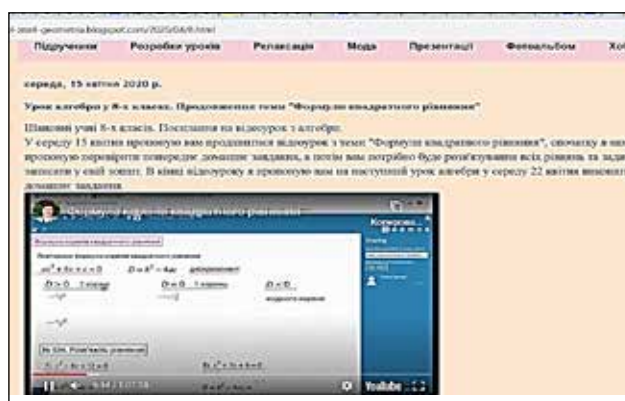


Рис. 2. Приклад пояснення нового матеріалу на сайті О. Б. Жукової

Для перевірки знань учнів поширено використовуються Google Forms (Форми), за допомогою цього інструменту можна легко і швидко скласти опитування, тим самим здійснювати перевірку знань учнів (рис. 3).

**Площа прямокутника й паралелограма**  
\*Обов'язково

Ваше Прізвище та ім'я \*

Мой ответ

1. Знайдіть площу прямокутника ABCD, якщо  $AB = 15$  см,  $BC = 4$  см. \* 1 балл

60  $\text{cm}^2$

50  $\text{cm}^2$

19  $\text{cm}^2$

38  $\text{cm}^2$

2. Сторони прямокутника дорівнюють 25 см і 18 см. Знайдіть сторону квадрата, рівновеликого даному прямокутнику. \* 2 балла

20 см

5 см

7. Знайти висоту ромба, якщо його діагоналі дорівнюють 48 см та 14 см. Відповідь запишіть десятковим дробом. \* 2 балла

Мой ответ

8. Бісектриса кута прямокутника ділить його сторону на відрізки завдовжки 5 см і 6 см. Знайдіть площу прямокутника. Знайти всі можливі випадки. 1 балл

44  $\text{cm}^2$

34  $\text{cm}^2$

30  $\text{cm}^2$

55  $\text{cm}^2$

32  $\text{cm}^2$

66  $\text{cm}^2$

Отправить

Рис. 3. Приклад тестування створеного у Google Forms

Тести можна розробити з одним правильним варіантом відповіді за допомогою шаблону «З варіантами відповіді», шаблону «Спадний список»; з двома та більше варіантами правильних відповідей із застосуванням шаблону «Прапорці»; записати власну відповідь за допомогою шаблону «З короткими відповідями» та за необхідності розгорнутої відповіді використовувати шаблон «Абзац» тощо. Кожному завданню можна присвоїти певну кількість балів, після опитування сервіс сумує їх. Після відправлення відповідей з'являється нове вікно, де вказано, що відповідь записана, натискаючи на кнопку «подивитися бали», учень миттєво отримує оцінку та може зробити роботу над помилками, оскільки йому показані всі запитання, відповіді, які він надав, та правильні відповіді. За необхідності вчителі мають змогу не показувати таку інформацію, це необхідно зробити під час створення опитування.

Сервіси Google також уможливають проведення відеозустрічей у реальному часі з великою кількістю учасників (Google Hangouts, Google Talk, Hangouts Meet), але для проведення онлайн-уроків серед викладачів популярністю користується Zoom – електронний освітній ресурс для проведення відеоконференцій та онлайн-занять. Він не є хмарним, оскільки перед початком роботи його потрібно скачати та встановити на комп'ютері або ж на смартфоні чи планшеті, тобто на тому пристрої, з якого ви будете брати участь у відеоконференції. Запланувати конференцію досить просто, необхідно вказати дату та час, програма генерує повідомлення, яке необхідно скопіювати та відправити учням зручним для вчителя способом. У процесі пояснення нового матеріалу на допомогу приходять інструмент «демонстрація екрана», за допомогою якого вчитель може обрати будь-який додаток на своєму комп'ютері або демонстрацію інформації з браузера, також, натиснувши на «демонстрацію екрана», можна вибрати вмонтовану інтерактивну дошку Whiteboard (Рис. 4) де розташований зручний інструментарій для запису матеріалу, це дуже зручно під час пояснення нового матеріалу та розв'язання типових задач.

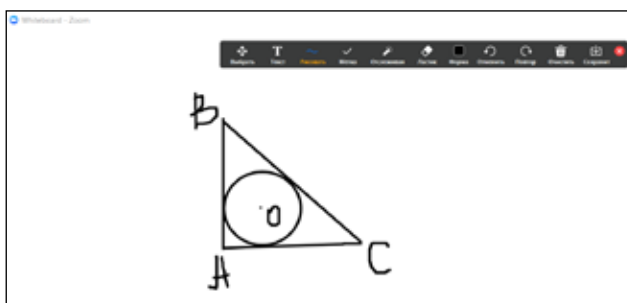


Рис. 4. Розв'язання типових задач. Умова задачі з геометрії, 7 клас

Також сервіс оснащений таким інструментом, за допомогою якого учнів можна поділити на пари або групи, де вони будуть спілкуватися один з одним, наприклад, під час роботи над спільним проектом, або вирішувати проблемні питання, вчитель має змогу переходити між кімнатами та консультувати або перевіряти їх роботу.

Поточну перевірку знань учнів вчителі здійснюють за допомогою сервісів Веб 2.0, що надані ТОВ «Всеосвіта» (<https://vseosvita.ua>) та ТОВ «На урок» (<https://naurok.ua/>). На цих платформах були проведені вебінари щодо підвищення кваліфікації зі створення та використання тестових завдань на уроках за допомогою сервісів, які надають ці платформи. Ці вебінари безплатні та надаються у вільному доступі, при бажанні кожен охочий може навчитися створювати тести. Як створювати тестові завдання, які бувають види завдань, як встановити час проведення оцінювання чи відображати правильні відповіді наприкінці роботи, – все це детально висвітлено на вебінарах, тому ми не будемо зупинятися на цьому. Платформи для створення завдань досить легкі та зручні у використанні, тому набули популярності серед вчителів. Під час проходження тестів на платформі «Всеосвіта» вікно із завданнями розгортається на весь екран та учень не має змоги перейти у вкладки та знайти відповідь в інтернеті. На платформі «На урок» наприкінці тестування (Рис. 5) подається розгорнута статистика по роботі, можна переглянути свої та правильні відповіді на всі запитання.

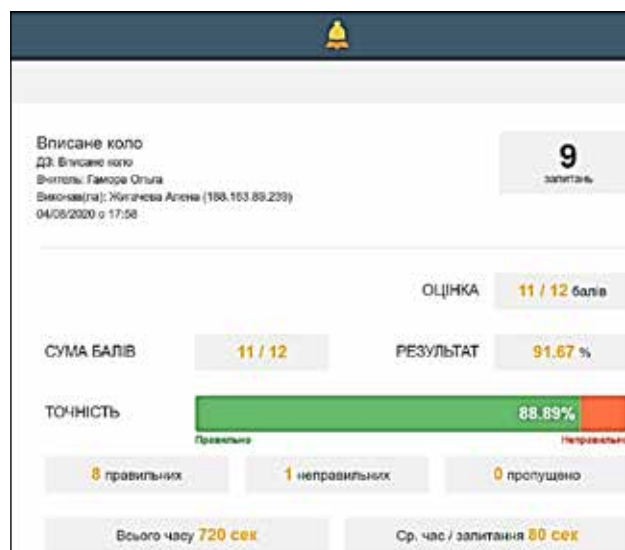


Рис. 5. Результат тестування на платформі «На урок»

**Висновки.** Використання ЕОР, хмарних сервісів та сервісів Веб 2.0 як сучасних комп'ютерних засобів навчання має низку переваг та великий

потенціал щодо впровадження їх на уроках математики, що нині є пріоритетним завданням сучасної освіти. Розглянуті нами сервіси дають змогу: створювати та проводити опитування; проводити відеоконференції, з можливістю залучення інтерактивної дошки; збирати, опрацьовувати дані; колективно редагувати тексти; організовувати та залучати учнів до спільної взаємодії та творчої роботи; розробити власну базу навчально-мето-

дичних матеріалів, які можна систематизувати, зберігати та використовувати під час педагогічної діяльності.

Опитування та аналіз анкет вчителів підтвердили припущення про прискорення кращого опанування та впровадження у власну педагогічну діяльність нових комп'ютерних засобів навчання, які вчителі планують використовувати на уроках під час традиційної форми навчання.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Башмаков А. И., Башмаков И. А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. Москва : «Филинь», 2003. 616 с.
2. Бельчев П. В., Муртазиев Е. Г. Практична реалізація культурно-історичної складової математичної освіти засобами сервісу Web 2.0. *Педагогіка. Актуальні наукові проблеми. Розгляд, рішення, практика*. Сборник наукових докладов. 2015. С. 108–111.
3. Биков В. Ю. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсінг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. № 10. С. 18–23.
4. Войтович Н. В., Найдьонова А. В. Використання хмарних технологій Google та сервісів web 2.0 в освітньому процесі. Методичні рекомендації. Дніпро : ДПТНЗ «Дніпровський центр ПТОТС», 2017. 113 с.
5. Демкова В. О., Хомяковський Ю. Л. Класифікація засобів навчання фізики у вищій школі. *Фізико-математична освіта*. 2018. Випуск 1(15). С. 187–190.
6. Кухар Л. О. Електронні освітні ресурси та хмаро орієнтовані засоби навчання у професійній діяльності педагога. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2017. Вип. СХХХVI (136). С. 155–165.
7. Литвинова С. Г. Методика проектування та використання хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу: методичні рекомендації. Київ : Компринт, 2015. 280 с.
8. Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19 : Наказ Міністерства освіти і науки України № 406/16.03.2020 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizacijni-zahodi-dlya-zapobigannya-poshirennyu-koronavirusu-s-ovid-19> (дата звернення: 12.05.2020)
9. Носенко Ю. Г., Попель М. В., Шишкіна М. П. Хмарні сервіси і технології у науковій і педагогічній діяльності: Методичні рекомендації / за ред. М. П. Шишкіна. Київ : ІТЗН НАПН України, 2016. 73 с.
10. Положення про електронні освітні ресурси. 2012. № 1060. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12> (дата звернення: 10.05.2020)
11. Сороко Н. В. Використання веб-технологій у професійній діяльності вчителів філологічної спеціальності. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2014. № 1. С. 33–37. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp\\_2014\\_1\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2014_1_9) (дата звернення: 10.05.2020)
12. Таблер Т. І. Використання інтерактивного контенту в електронних освітніх ресурсах у навчальному процесі сучасної школи. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology. Ukr. J. of Educ. Stud. and Inf. Tech.* 2019. Vol. 7(1). 54–66. URL: <https://uesit.org.ua/index.php/itse/article/view/223> (дата звернення: 11.05.2020)
13. Ткачук Г. В. Хмарні технології: аналіз, перспективи, реалізації *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2015. № 2. С. 40–43. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp\\_2015\\_2\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2015_2_12) (дата звернення: 11.05.2020)
14. William Y. Chang, Hosame Abu-Amara, Jessica Sanford. *Transforming Enterprise Cloud Services*. Springer, 2010. 428 p.

### REFERENCES

1. Bashmakov A. Y., Bashmakov Y. A. *Razrabotka komp'yuternyh uchebnikov i obuchajushhih sistem* [Development of computer textbooks and training systems]. Moscow: Filin, 2003. 616 p. [in Russian].
2. Bielchev P. V., Murtaziyev E. H. *Praktychna realizatsiia kulturno-istorychnoi skladovoi matematychnoi osvity zasobamy servisu Web 2.0*. [Practical implementation of cultural-historical warehouse mathematical mathematical services Web 2.0] *Pedagogy. Actual scientific problems. Consideration, decision, practice. Collection of Scientific Papers*, 2015. Pp. 108–111 [in Ukrainian]
3. Bykov V. Yu. *Tekhnolohii khmarnykh obchyslen, IKT-outsorsinh ta novi funktsii IKT-pidrozdiliv navchalnykh zakladiv i naukovykh ustanov*. [Cloud computing technologies, ICT outsourcing and new functions of ICT departments of educational institutions and research institutions]. *Information technology in education*. 2011. № 10. Pp. 18–23 [in Ukrainian]
4. Voitovych N. V., Naidonova A. V. *Vykorystannia khmarnykh tekhnolohii Google ta servisiv web 2.0 v osvithnomu protsesi* [Use of Google cloud technologies and web 2.0 services in the educational process] Dnipro: «Dnipropetrovsk Center PTOTS», 2017. 113 p. [in Ukrainian]
5. Demkova V. O., Khomiakovskiy Yu. L. *Klasyfikatsiia zasobiv navchannia fizyky u vyshchii shkoli*. [Classification of means of teaching physics in high school] *Physical and mathematical education*. 2018. Nr 1(15). Pp. 187–190 [in Ukrainian]
6. Kukhar L. O. *Elektronni osvithni resursy ta khmaro oriientovani zasoby navchannia u profesiinii diialnosti pedahoha* [Electronic educational resources and cloud-based teaching aids in the professional activity of a teacher] *Scientific notes*

of NPU named after MP Dragomanova. Series: Pedagogical sciences. Kyiv Nr. CXXXVI (136), 2017. Pp. 155–165. [in Ukrainian]

7. Lytvynova S. H. Metodyka proektuvannya ta vykorystannya khmaro oriientovanoho navchalnoho seredovyschcha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Methods of designing and using a cloud-based learning environment of a secondary school] Kyiv: Comprint, 2015. 280 p. [in Ukrainian]

8. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy №406/16.03.2020r. «Pro orhanizatsiini zakhody dlia zapobihannya poshyrenniu koronavirusu SOVID-19» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 406 /16.03.2020 «On organizational measures to prevent the spread of coronavirus COVID-19»] URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizacijni-zahodi-dlya-zapobigannya-poshirennyu-koronavirusu-s-ovid-19> (date of application: 12.05.2020) [in Ukrainian]

9. Nosenko Yu. H., Popel M. V., Shyshkina M. P. Khmarni servisy i tekhnolohii u naukovii i pedahohichnii diialnosti [Cloud services and technologies in scientific and pedagogical activity] Kyiv: IITZN NAPS of Ukraine, 2016. 73 p. [in Ukrainian]

10. Polozhennia pro elektronni osvitni resursy. [Regulations on electronic educational resources.] 2012. № 1060. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12> (date of application: 10.05.2020) [in Ukrainian]

11. Soroko N. V. Vykorystannya veb-tekhnolohii u profesiinii diialnosti vchyteliv filolohichnoi spetsialnosti. [The use of web technologies in the professional activities of teachers of philology] *Computer at school and family*. 2014. Nr 1. Pp. 33–37. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp\\_2014\\_1\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2014_1_9) (date of application: 10.05.2020) [in Ukrainian]

12. Tabler T. I. Vykorystannya interaktyvnoho kontentu v elektronnykh osvitnikh resursakh u navchalnomu protsesi suchasnoi shkoly. [The use of interactive content in electronic educational resources in the educational process of a modern school] *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology. Ukr. J. of Educ. Stud. and Inf. Tech.* 2019. Vol. 7(1). Pp. 54–66. URL: <https://uesit.org.ua/index.php/itse/article/view/223> (date of application: 11.05.2020) [in Ukrainian]

13. Tkachuk H. V. Khmarni tekhnolohii: analiz, perspektyvy, realizatsii [Cloud technologies: analysis, prospects, implementation] *Computer at school and family*. 2015. Nr 2, Pp. 40–43. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp\\_2015\\_2\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2015_2_12) (date of application: 11.05.2020) [in Ukrainian]

14. William Y. Chang, Hosame Abu-Amara, Jessica Sanford. Transforming Enterprise Cloud Services. Springer, 2010. 428 p. [in English]



УДК 373.5.091.12:005.336.5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209670>**Вікторія ТАРАСОВА,**

orcid.org/0000-0003-1250-2027

аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

(Мелітополь, Запорізька область, Україна) [marsetka11@gmail.com](mailto:marsetka11@gmail.com)

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА В УПРАВЛІННІ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Реформування освітньої галузі зумовлює реалізацію ідеології змін, які забезпечують перетворення освіти на чинник соціально-економічного розвитку держави та суспільства, становлення та розвиток інноваційної особистості, яка здатна до нестандартного розв'язання проблем в умовах глобальних змін. Питання розвитку професійної компетентності вчителів знаходять своє відображення в цілісній системі забезпечення якості освіти.

Компетентний вчитель здатний забезпечити надання якісних освітніх послуг, сформувати цілісну особистість, всебічно розвинену, яка здатна до критичного мислення. Виховати особистість, патріота з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами й здатен приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людей. Сучасний учень – інноватор, який здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципом сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя. Нові підходи в управлінні закладом освіти передбачають створення локальних актів, які регламентують функціонування системи внутрішнього забезпечення якості освіти. У статті автор розкриває окремі процеси побудови внутрішньої системи розвитку й управління освітнім процесом у закладі загальної середньої освіти. Теоретично обґрунтована ефективність організаційно-педагогічної діяльності керівника закладу освіти в управлінні професійним розвитком учителів як складової частини забезпечення якості освітнього процесу. Розкрито суть педагогічної діяльності педагогічних працівників у закладі освіти, а також уточнено роль керівника в організаційно-педагогічній діяльності та управлінні закладом освіти. Особливої уваги потребує розбудова цілісної системи науково-методичного супроводу вчителів та управління їх професійним розвитком в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти, а також дієвої системи стимулювання професійного розвитку.

**Ключові слова:** професійний розвиток, керівник закладу освіти, система забезпечення якості освіти, організаційно-педагогічна діяльність.

**Victoria TARASOVA,**

orcid.org/0000-0003-1250-2027

Graduate Student of the Department of Pedagogy and Pedagogical Skills

of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University

(Melitopol, Zaporizhia region, Ukraine) [marsetka11@gmail.com](mailto:marsetka11@gmail.com)

## ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF THE HEAD OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE MANAGEMENT OF TEACHING STAFF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The reform of the educational sector determines the implementation of the ideology of changes which ensure the transformation of education into a factor of socio-economic development of the state and society, formation and development of an innovative personality that is capable of non-standard problem solutions in the context of global changes. The development of teachers' professional competence is reflected in a comprehensive education quality assurance system.

A competent teacher is able to provide high-quality educational services, form a holistic personality, comprehensively developed personality, who is capable of critical thinking. To educate a person, a patriot with an active position, who acts according to moral and ethical principles and is able to make responsible decisions, respects the dignity and rights of people. The modern pupil is an innovator who is able to change the outside world, develop the economy according to the principle of sustainable development, compete in the labor market, and learn throughout his or her life. New approaches to the management of the educational institution provide for the creation of local acts, regulating the functioning of an internal education quality assurance system. In the article, the author reveals the individual processes of forming an internal system of development and management of the educational process in the General secondary education institution. Much attention is paid to the theoretical justification of the effectiveness of organizational and pedagogical activities of the head of the educational institution in the management of teachers' professional development as a component of ensuring the quality of the educational process. The essence of teachers' pedagogical activities in educational institutions is revealed, and the role of the head in organizational and pedagogical activities and management of educational institutions is clarified. Special attention should be paid to the development of an integral system of scientific and methodological support for teachers, management of their professional development in formal, non-formal and informal education, as well as an effective system for stimulating professional development.

**Key words:** professional development, head of the educational institution, education quality assurance system, organizational and pedagogical activities.

**Постановка проблеми.** Політичні та соціально-економічні процеси, які відбуваються в усіх галузях життя суспільства нашої країни, зумовлюють істотні зміни умов функціонування закладів освіти, в тому числі й закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). У період розвитку та реформування освітньої системи відповідно до національних пріоритетів особливого значення набуває питання організації внутрішнього забезпечення якості освіти в закладах загальної середньої освіти. Впровадження нових, прогресивних підходів в управлінні та організації освітнього процесу в закладі освіти. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору (Про освіту, 2017). У багатогранній та складній системі зовнішніх і внутрішніх зв'язків із різними підсистемами школа виступає як складна, динамічна система, якій притаманні всі ознаки соціальної системи (наявність компонентів, зв'язку між ними та зв'язку із зовнішнім середовищем). У зв'язку зі стрімкою зміною соціально-педагогічних умов (модернізацією мети, завдань, змісту завдання і виховання, соціально-педагогічного та правового статусу ЗЗСО) виникла потреба у вдосконаленні внутрішньої системи організації освітнього процесу та управлінні професійного розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти.

**Аналіз досліджень.** Аналіз науково-педагогічної літератури показує, що пошуки в галузі управління освітою, а також дослідження функцій та методів керівництва нею значно активізувалися за останні роки. Питанням управління та розвитку внутрішньої системи забезпечення якості освіти приділялося багато уваги таких науковців: В. Андрущенко, Є. Березняка, В. Бондаря, І. Бикова, Т. Волобуєвої, Б. Кобзаря, М. Кондакова, Л. Калініної, Ю. Конаржевського, В. Маслова, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, М. Поташніка, Н. Сумського, П. Худоминського, Р. Шакурова, Т. Шамової та інших; особливості функціонування і розвитку ЗЗСО у період реформування освіти розкрито К. Ангеловські, Ф. Брансуїк, В. Безпалько,

Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кан-Калік, О. Мармаза, М. Поташнік, О. Попова, О. Савченко, С. Сисоева та інші. Вагомий внесок у розв'язання проблем, пов'язаних із розробкою теорії управління ЗЗСО, зроблено В. Бондарем, Ю. Васильєвим, Г. Єльніково, В. Зверевою, Л. Карамушкою, Н. Коломінським, Ю. Конаржавським, О. Коберником, Н. Островерховою, В. Пікельною та іншими. Проблеми розвитку теорії загального (в тому числі освітнього) та інноваційного менеджменту знайшли своє відображення в працях М. Альберта, В. Гейця, В. Гриньова, С. Ільєнкової, В. Крижка, Є. Павлютенкова, М. Портера, Ф. Хміля, В. Ястребової та інших. Питання пов'язані з теоретичними основами модернізації змісту, форм, методів підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів досліджувалися Н. Бібік, В. Бондар, О. Варецькою, С. Крисюком, М. Кузьмінським, В. Олійником, О. Пехотою, Н. Протасовою, Л. Хоружою та багатьма іншими вітчизняними науковцями.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні ефективності організаційно-педагогічної діяльності керівника закладу з управління професійним розвитком вчителів закладу загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Особливу роль у забезпеченні якісного освітнього процесу в закладі освіти відіграє вдосконалення науково-методичної роботи з педагогічними кадрами. Сучасний освітній процес вимагає від керівника закладу переосмислення та трансформації всіх складників освітнього процесу, шляхом формування інноваційного освітнього середовища, реалізації особистісно-орієнтованого, індивідуального та диференційованого підходу в організації та управлінні професійним розвитком педагогічних кадрів. Управління школою – безперервно здійснюваний процес, який не може виражатися окремими епізодичними діями, якими є, наприклад, організаційні дії, між якими можливі функціональні та часові проміжки. Управління школою – цілеспрямована діяльність суб'єкта управління, зміст якої полягає в педагогічному забезпеченні оптимального функціонування всіх її підсистем і в переведенні кожної з них на більш високий рівень розвитку (Десятов, 2003: 11). Ухвалення нового Закону України «Про освіту» (2017) зумовило нові підходи до забезпечення якості освітнього процесу, відбуваються суттєві зміни в організації й управлінні освітнім процесом. Із наданням автономії закладу освіти нове законодавство підвищило відповідальність керівників закладів освіти за якість освітньої діяльності та навчальні

результати, а це вимагає оперативного реагування адміністрації закладу на освітні реформи. Багатовекторні виклики сьогодення освіти потребують переосмислення та побудову нової системи управління закладом освіти.

Найважливіша мета організації як функції шкільного управління полягає в тому, щоб досягти організаційної єдності шкільного колективу на основі спільної мети і задач, що ними вирішуються задля реалізації якісного освітнього процесу. Підвищення професійної компетентності педагогічних працівників зумовлено не тільки трансформаційними процесами в освіті, а й зростанням вимог до рівня професіоналізму вчителів. Із метою реалізації компетентнісного підходу в освіті у 2018 році було затверджено професійний стандарт вчителя початкових класів, який визначає необхідні компетентності, знання та вміння. Документ визначає стандарт, навчання та професійний розвиток вчителя початкових класів, а також регламентує функціональні обов'язки вчителя: планування і здійснення освітнього процесу; забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині; створення освітнього середовища; рефлексія та професійний саморозвиток; проведення педагогічних досліджень; надання методичної допомоги колегам із питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти; узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті; оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти (Професійний стандарт...). Сучасний учитель має постійно прагнути до творчого пошуку, мати сформовані навички дослідницької, експериментальної діяльності, впевнено володіти інформаційно-комунікаційними технологіями, вміти інтегрувати новий зміст освіти в методику навчання і виховання, а також систематично здійснювати аналіз результатів своєї професійної діяльності. З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що процес управління професійним розвитком педагогічних працівників та розвиток їх професійної компетентності є пріоритетним завданням керівника ЗЗСО. Одним із принципів розроблення професійного стандарту учителя є оцінювання вимог до загальних та професійних компетентностей вчителів. «Компетентність» – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватись, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (Про-

фесійний стандарт...). Організаційні стратегічні підходи в системі шкільного планування й управління мають, по-перше, визначити місце і роль кожного члена колективу в досягненні поставленої мети і цим самим дати відповідь на питання «хто і що?», по-друге, забезпечити їх активну взаємодію в процесі досягнення мети, що передбачає відповідь на два інших організаційних питання: «чим і як?» і «де і коли?». Цілі організації, що визначають одночасно і специфіку тієї управлінської діяльності керівника школи, за допомогою якої вона втілюється на практиці. Їх досягнення передбачає необхідність централізації і децентралізації (керівництва і підпорядкування), спеціалізації і кооперації в діяльності виконавців, розподіл функцій і обов'язків між усіма учасниками освітнього процесу, створення організаційної структури з чітким визначенням у ній всіх зв'язків підпорядкування (зв'язків по вертикалі) і зв'язків взаємодії виконавців (зв'язків по горизонталі). Сучасний інноваційний розвиток освіти базується на зміні парадигми переходу від педагогіки знань до педагогіки компетентності, новій структурі школи, а також характеризується наскрізним процесом виховання на основі ціннісного підходу, упровадження педагогіки партнерства тощо. Усі ці дії спрямовані на створення освітньої організаційної єдності усіх учасників освітнього процесу при мобілізуючій, керівній і виховній ролі в ній керівника закладу освіти.

Управлінська діяльність керівника закладу освіти за своїм змістом є організаційно-педагогічна діяльність. Проте як складовий компонент організаційно-педагогічна діяльність керівника входить і до інших функцій управління закладом освіти, виступаючи лише формою організації цих видів діяльності. Без сумніву, наприклад, шкільний контроль має бути спочатку організований, але організація в цьому разі є лише формою, а контроль – зміст цієї функції. Це ж можна сказати і про планування, яке входить у функції, в тому числі й в організацію, входить як форма діяльності, а не як зміст. У вигляді форми організаційно-педагогічна діяльність входить і до інших функцій (Онишків, 1999: 68). Це визначає особливість реалізації суспільно-організаторської діяльності керівника.

Директор школи – керівник і організатор усього шкільного життя. Він є учителем учителів. Його соціальне призначення в педагогічному колективі – бути головною об'єднуючою ланкою між керівними органами освіти і школою, організувати життя шкільного колективу відповідно до нормативних документів про школу, систематично



проводити відповідний інструктаж вчителів, учнів і батьків із метою роз'яснення основних положень цих документів і шляхів їх реалізації в освітньому процесі (Калініна, 1999: 23–24). Із впровадженням нових законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» функції сучасного директора школи значно розширилися, збільшилась відповідальність за організацію освітнього процесу в підпорядкованому закладі освіти. Керівник закладу освіти в межах наданих йому повноважень: організовує діяльність закладу освіти; вирішує питання фінансово-господарської діяльності закладу освіти; призначає на посаду та звільняє з посади працівників, визначає їх функціональні обов'язки; забезпечує організацію освітнього процесу та здійснення контролю за виконанням освітніх програм; забезпечує функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти; забезпечує умови для здійснення дієвого та відкритого громадського контролю за діяльністю закладу освіти; сприяє та створює умови для діяльності органів самоврядування закладу освіти; сприяє здоровому способу життя здобувачів освіти та працівників закладу освіти; забезпечує створення в закладі освіти безпечного освітнього середовища, вільного від насильства та булінгу (цькування) (Про освіту, 2017). Здійснення сучасних шкільних перетворень, які пов'язані з переведенням школи і її керівників, учителів і учнів у режим сталого розвитку, передбачає розробку, створення нормативних актів, які стають основою організації життєдіяльності конкретного закладу освіти (Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти; Програма розвитку закладу освіти; Освітня програма; навчальні плани та програми; Положення про моніторинг якості освіти у ЗЗСО; Програма моніторингу якості освіти; Положення про академічну доброчесність та інші документи, які регламентують процедури та методи оцінювання якості освіти). Отже, в сучасних умовах інструктивно-методична діяльність керівника школи стає багатогранною і набуває якостей прогностичної діяльності, здійснення якої стає можливим на основі оволодіння дослідницьким підходом до управління освітнім процесом і спеціальними управлінськими технологіями.

Для сталого розвитку закладу освіти в Законі України «Про освіту» введено нову складову частину управління «внутрішня система забезпечення якості освіти». Освітня програма закладу розглядається як елемент освітньої політики закладу освіти, яка втілюється у визначенні стратегії розвитку (концепція, місія, програма розви-

тку, цільові проекти, плани діяльності), на підставі прогнозу соціально-економічного та соціокультурного розвитку громади (Ястребова, 2019: 8).

Система забезпечення якості освіти розглядається як сукупність організаційних структур, які взаємодіють, відповідальності, процедур, процесів та ресурсів, що забезпечують якість надання освітніх послуг здобувачам освіти. У ст. 41 Закону України «Про освіту» визначено компоненти внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладі освіти (кадрове забезпечення; матеріально-технічне забезпечення; якість проведення навчальних занять; моніторинг досягнення учнями результатів навчання та набутих компетентностей).

У структурі внутрішньої системи забезпечення якості освіти чільне місце відведено педагогічній діяльності працівників закладу освіти. Педагогічна діяльність сучасного вчителя передбачає ефективне планування та прогнозування своєї діяльності, використання сучасних освітніх технологій, форм організації освітнього процесу та підходів до оцінювання навчальних досягнень для формування ключових компетентностей і наскрізних умінь здобувачів освіти. Учитель має постійно підвищувати рівень професійної компетентності та майстерності, шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Безперервний професійний розвиток та вдосконалення професійної компетентності набувають ознак системності. Керівнику закладу освіти необхідно не тільки планувати науково-методичні заходи, а й передбачити їх вплив на результативність і якість освітнього процесу.

Звідси випливає, що в педагогічній діяльності директора як організатора і керівника освітнього процесу в школі можна виділити два основні аспекти: власне педагогічна діяльність (діяльність як учителя по навчанню, вихованню і розвитку учнів) і діяльність задля професійного розвитку вчителів. В основі обох цих аспектів лежать задачі вдосконалення власної професійної майстерності керівника школи як педагога, організації постійного педагогічного пошуку в педагогічному колективі і методичного навчання педагогічних кадрів для підвищення їх професійної кваліфікації. Ці задачі мають бути основними при організації педагогічної роботи, що є складовою частиною організаційно-педагогічної діяльності керівника школи.

Пошук шляхів підвищення якості безперервного навчання вчителів, розвиток їх професійної майстерності формування навичок науково-дослідної роботи є пріоритетним завданням

керівника закладу освіти. Для цього варто забезпечити наступність у розвитку професійних компетентностей вчителя шляхом підвищення кваліфікації в системі науково-методичної роботи в міжкурсовий період. Сприяти налагодженню тісної співпраці із сервісними центрами професійного розвитку вчителів, які створюють умови для систематичного професійного вдосконалення педагогічних кадрів. Саме центри професійного розвитку вчителів покликані всебічно надавати методичну допомогу і є дієвою структурою, що сприяє більш повному задоволенню практичних запитів педагогічних кадрів. Серед основних функцій сервісних центрів професійного розвитку вчителів є надання адресної консультативної та практичної допомоги, здійснення апробації різних нововведень та розробка практичних рекомендацій щодо впровадження їх в освітній процес. Створення умов для всебічного професійного розвитку педагогічних працівників шляхом залучення їх до семінарів, конференцій, майстер-класів, тренінгів тощо.

Створюючи систему забезпечення якості освіти керівник закладу має розглядати методичну роботу як системне утворення, необхідно пам'ятати про її тісний взаємозв'язок з іншими підсистемами підвищення кваліфікації вчителів у міжкурсовий період. Саме в цьому виді діяльності знаходить відображення особиста відповідальність директора школи за управлінські рішення, які він приймає, реалізує і розробляє одноосібно або на колегіальній основі.

Так, встановлюючи місце і роль кожного члена колективу у вирішенні тих чи інших задач, важливо не тільки враховувати їх реальні і потенційні можливості, але й передбачити потребу розвитку і саморозвитку виконавців як особистостей у процесі їх взаємодії в системі певних відношень. Із

цією метою керівники шкіл: визначають виховні завдання в роботі з шкільним колективом і окремими його членами, накреслюють основні напрями їх реалізації (виховна діяльність); визначають зміст індивідуальної і колективної праці і характер її виконання (інструктивно-методична діяльність); показують зразки організації і виконання різних видів діяльності, розкриваючи при цьому основний арсенал форм і методів їх здійснення (педагогічна діяльність); забезпечують створення умов, необхідних для організації праці в закладі освіти й успішного її здійснення (фінансово-господарська діяльність).

**Висновки.** Організаційно-педагогічна діяльність директора школи передбачає необхідність впевненого володіння законодавчо-правовими та нормативними актами, створення умов для підвищення фахового кваліфікаційного рівня педагогічних працівників, зіставлення реальності мети з поставленими задачами з огляду на стратегії закладу загальної середньої освіти. Їх вибір передбачає глибоке розуміння директором завдань, які стоять перед школою на цьому етапі, знання колективу виконавців і їх професійних можливостей, чітке уявлення про умови і засоби досягнення цілей. Сучасні тенденції освітніх перетворень передбачають необхідність переведення шкільного управління на нову парадигму, яка становитиме нову «управлінську філософію», в основі якої лежать мотиваційно-системний підхід і особистісно орієнтовані цілі його здійснення. Заклад освіти має допомогти розвинути особистісний потенціал кожного здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, який ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти. Орієнтація на людину і її потреби стає пріоритетним завданням сучасного закладу освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22.
2. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18>
3. Калініна Л., Островерхова Н. Системно-діяльнісний підхід в управлінні сучасною школою. *Директор школи*. 1999. № 29-32. С. 23–28.
4. Десятов Т., Коберник О. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом : Навчальний посібник. Харків : Основа, 2003. 240 с.
5. Онишків З. М. Внутрішкільне керівництво. Основи школознавства. Тернопіль, 1999.
6. Ястребова В. Освітня програма ЗЗСО. Управлінський практикум / Ястребова В., Беженар Г.; упоряд., Ж. Сташко. Київ : «Видавнична група «Шкільний світ», 2019. 152 с.

#### REFERENCES

1. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. [On Education: The Law of Ukraine from 05.09.2017. Nr. 2145-VIII]. The voice of Ukraine. 2017. Nr 178-179, pp. 10–22 [in Ukrainian].

2. Profesiinyi standart «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional standard «A primary school teacher of General secondary education institutions»]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18> [in Ukrainian].

3. Kalinina L., Ostroverkhova N. Systemno-diiialnisnyi pidkhid v upravlinni suchasnoiu shkoloiu [System and activity approach in the management of modern school]. *Dyrektor shkoly*. 1999. Nr 29-32. Pp. 23–28 [in Ukrainian].

4. Desiatov T., Kobernyk O. Nauka upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom: Navchalnyi posibnyk [The science of of a General educational institution management: Textbook]. Kharkiv: Osnova, 2003. 240 p. [in Ukrainian].

5. Onyshkiv Z. M. Vnutrishkilne kerivnytstvo. Osnovy shkoloznavstva [Intra-school management. School science fundamentals]. Ternopil, 1999 [in Ukrainian].

6. Yastrebova V. Osvitnia prohrama ZZSO. Upravlinskyi praktykum [Educational program of the General secondary education institutions. Management practicum]. Kyiv: «Publishing group «Shkilnyi svit», 2019. 152 p. [in Ukrainian].

УДК 376–056.29:612.858.7

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209814>**Vitaliia TARASOVA,**

orcid.org/0000-0003-4801-0833

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

(Харків, Україна) vitallly14@gmail.com

## ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ НАД ЗВУКОВИМОВОЮ У ДІТЕЙ ІЗ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

Статтю присвячено пошуку ефективних способів формування навичок вимовляння дзвінких та пом'якшених приголосних у дітей із церебральним паралічем. Звертається увага на те, що при багатьох церебральних ураженнях одночасно внаслідок паралічів чи парезів спостерігається порушення рухів, не доскональна загальна і артикуляційна моторика, що приводить до розладів звукової сторони мовлення. Звертається увага на те, що діти, хворі на церебральні паралічі, мають ураження моторики, в тому числі мовної, яка залежить від ступеня патологічного процесу, а види ураження залежать від локалізації цього процесу. Значається, що однією з причин, які утруднюють навчальну діяльність дітей, пов'язану зі звуковою стороною мовленнєвої дійсності, є недосконалість їхнього мовленнєвого слуху, зокрема фонетичного, який складається з кількох компонентів: фізичного, фонетичного, звуковисотного, тембрового та почуття ритму. Наголошується, що успішне подолання рухових і мовних порушень у дітей із церебральним паралічем вимагає спеціального проведення лікувальної та навчально-виховної роботи, та звертається увага на те, що діти з церебральними паралічами часто мають такі мовні вади, які не можна виправляти звичайними логопедичними прийомами. До цієї категорії належить формування дзвінкої та пом'якшеної вимови приголосних. Під час експериментального дослідження було визначено, що пересічні логопедичні прийоми не дають позитивних наслідків у разі використання звичайних способів формування дзвінкої та пом'якшеної вимови приголосних. Завдяки запропонованій системі корекційної роботи з формування навичок вимовляння дзвінких та пом'якшених приголосних у дітей із церебральним паралічем було досягнуто позитивних результатів, і це не тільки сприяло вдосконалюванню навчально-корекційного процесу, спрямованого на подолання мовленнєвих порушень, але й оптимізувало процес формування особистості, а також більшу успішну соціальну адаптацію в цілому.

**Ключові слова:** діти з церебральним паралічем, звуковимова, ураження моторики, способи корекції.

**Vitaliia TARASOVA,**

orcid.org/0000-0003-4801-0833

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Associate Professor of the Department of Correctional Education and Special Psychology  
of ME "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council

(Kharkiv, Ukraine) vitallly14@gmail.com

## PECULIARITY OF CORRECTIONAL WORK ON SOUND PRONUNCIATION AMONG CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

The article is devoted to finding effective ways of forming skills of pronunciation of consonant and softened consonants among children with cerebral palsy. Attention is drawn to the fact that in numerous cerebral lesions due to paralysis or paresis at the same time there is a movement disorder, not thorough general and articulation motor skills, which leads to speech sound disorders. It has been noted that one of the reasons that hinder children's learning activities related to the sound side of speech reality is the imperfection of their speech hearing, in particular phonetic hearing, which consists of several components: physical, phonetic, sound, timbre and sense of rhythm. It is observed that successful handling of movement and speech disorders among children with cerebral palsy requires special therapeutic and educational work, and attention is also drawn to the fact that children with cerebral palsy often have linguistic problems that cannot be corrected using conventional logopedic techniques. This category includes formation by the ringing of the consonants and softening of their pronunciation. During the experimental study, it was determined that ordinary speech therapy techniques do not produce positive results using conventional methods of ringing and softened pronunciation of consonants. Thanks to the offered system of corrective work on formation of skills of pronunciation of ringing and softened consonants among children with cerebral palsy, positive results were achieved and contributed not only to improvement of the educational and corrective process directed to elimination of speech disorders, but also optimized the process of formation of personality and more successful social adaptation as well.

**Key words:** children with cerebral palsy, sound pronunciation, lesion of motor skills, techniques for correction.

**Постановка проблеми.** Діти з порушенням функцій опорно-рухового апарату вже кілька десятиліть є об'єктом пильної уваги спеціалістів. Необхідність удосконалення організації психолого-педагогічної допомоги дітям із церебральним паралічем (ЦП) нині не викликає сумніву. Встановлення контактів з оточенням – одна з основних проблем дітей цієї категорії.

Варто зазначити, що для повноцінного психічного розвитку дитини необхідні розвиток взаємин з дорослими й однолітками, пошук нових підходів до поліпшення якості їхнього життя та інтеграція в суспільство.

Саме у сфері комунікації людина здійснює особисті та професійні задуми, отримує підтримку і співчуття, допомогу в реалізації життєвих планів і потреб. Якщо дитина здатна висловити свої бажання, потреби, попросити про допомогу і прореагувати на слова людей, що говорять із нею, вона зможе увійти у великий світ, і ця здатність буде тим чинником, за допомогою якого вона адаптується до навколишнього світу, навчиться жити в ньому.

Необхідно зазначити, що особистісні особливості дітей, які страждають на церебральний параліч, – результат тісної взаємодії двох факторів: біологічних особливостей, що пов'язані з характером захворювання, і соціальних умов – впливу на дитину оточення. Особливості особистості дитини з церебральним паралічем пов'язані насамперед з умовами її формування, які значно відрізняються від умов розвитку звичайної дитини.

Саме тому комунікативні вміння й навички – це чинники, які забезпечать успішну діяльність дитини у сфері спілкування. Крім того, конструктивне спілкування є показником культури особистості загалом. Незважаючи на постійний інтерес дослідників до проблем оптимізації лікувально-корекційної роботи з цією категорією дітей, нині немає цілісного уявлення про закономірності становлення в них навичок спілкування; мало вивчені адекватні умови, що сприяють повноцінному формуванню основних операційних компонентів їхньої комунікативної діяльності.

Передача будь-якої інформації можлива лише за допомогою знаків, а точніше, знакових систем. Мова є найбільш універсальним засобом комунікації, оскільки у процесі передачі інформації за допомогою мови менш за все втрачається зміст повідомлення, що потребує високого ступеня спільності розуміння ситуації усіма учасниками комунікативного процесу. Мовлення є продуктом мовленнєвої діяльності, тобто процесом функціонування мови. Під

час цього процесу використовуються одиниці, категорії, форми та норми мови, простежується послідовність мовних знаків, що організуються відповідно до потреб тієї інформації, яка презентується. Мовлення, як і мова, належить до суспільних явищ, виникає та розвивається під впливом потреб у спілкуванні та відповідає цілям суспільства. Сукупність конкретних сигналів зовнішнього світу, що впливають безпосередньо на органи відчуття людини і на відповідь до яких у людини формуються безумовні, а потім і умовні рефлексії, І. Павлов називав 1-ою сигнальною системою дійсності (Павлов, 1951). У межах функціонування 1-ої сигнальної системи відбувається становлення в онтогенезі всіх форм адаптивної поведінки людини, включаючи засоби і способи взаємного спілкування. Фізіологічною основою мовлення є діяльність другої сигнальної системи, що тісно пов'язана і взаємодіє з першою. Друга сигнальна система – сукупність словесних подразників – ініціює функціонування тих нейродинамічних процесів у корі головного мозку, які виникають у результаті сигналізації про навколишню дійсність мовними позначеннями предметів і явищ реального світу (Дегтяренко, 2011).

**Аналіз досліджень.** У вітчизняній дитячій неврології, психіатрії і спеціальній педагогіці була вивчена ціла низка нервово-психічних функцій, пов'язаних саме з ураженням рухової сфери, які приводять до порушення розвитку мовлення, зокрема його моторного компоненту. Дослідження окреслених важливих теоретичних положень належать М. Ейдиновій, Є. Кириченко, Р. Абрамович-Лехтман, М. Іпполітовій, К. Семеновій, О. Мастюковій, М. Смуґліну, Е. Калижнюк, О. Раменській, В. Кожевниковій тощо.

М. Фомічова підкреслювала, що сприйняття і вимова звуків рідної мови – це узгоджена робота мовно-слухового і мовно-рухового аналізаторів, тобто тонка диференційована робота з рухливості артикуляційних органів, які забезпечують правильну вимову кожного звука (Фомічова, 1989: 181).

Дослідники В. Бельтюков, М. Жинкін, В. Нейман, Л. Чистович, М. Швачкін, В. Синьов, Є. Соботович, М. Шеремет, Н. Стадненко, В. Тарасун та ін. зазначають, що фонетична система мови реалізується у формуванні звуковимови та фонетичного слуху, що передбачає роботу з упізнання мовленнєвих звуків, розрізнення наголосу та інтонації. Фонетичний і фонематичний компоненти формуються в нероздільній єдності, тому таке виокремлення є дещо умовним, адже, щоб вимовити звук, слід його почути, і навпаки. Фонетичний слух є основою свідомого оволодіння

звуковими одиницями мовлення. Від того, як буде розкрито для дитини будову звукової форми слова, залежатиме не тільки засвоєння грамоти, а й усе подальше засвоєння мови – граматики і пов'язаної з нею орфографії.

І. Сеченов наголошував, що надзвичайно важливим є встановлення дитиною асоціацій мовленнєвих кінестезій зі слуховими відчуттями від власних звуків.

У дітей, які страждають на ЦП, зазначається порушення фонематичної сторони мовлення. Звукова сторона мовлення майже не привертає увагу дітей, бо має місце більш пізній розвиток фонематичного сприйняття, яке є складним видом психічної діяльності.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є дослідження особливостей і можливостей формування дзвінкої та пом'якшеної вимови приголосних у дітей із церебральним паралічем.

**Виклад основного матеріалу** Однією з причин, які утруднюють навчальну діяльність дітей, пов'язану зі звуковою стороною мовленнєвої діяльності, є недосконалість їхнього мовленнєвого слуху, зокрема фонетичного, який складається з кількох компонентів: фізичний слух (здатність сприймати мовлення в різних діапазонах гучності); фонетичний слух (уміння розрізняти і відтворювати всі звуки мовлення та їх відтінки); звуковисотний слух (відчуття різної висоти тону); тембровий слух (відчуття мовного тембру); почуття ритму (відчуття наголосу в мовленні, його ритмічного малюнка).

Обстеження проводилось у комунальному закладі «Харківська спеціальна школа № 8» Харківської обласної ради досліджувалися діти із церебральним паралічем, у яких визначаються анартрії, дизартрії. Діти, хворі на церебральні паралічі, мають ураження моторики, в тому числі мовної, яка залежить від ступеня патологічного процесу, а види ураження залежать від локалізації цього процесу. Успішне подолання рухових і мовних порушень у дітей із церебральним паралічем вимагає спеціального проведення лікувальної та навчально-виховної роботи. Особливості будови і функцій мозку дітей виявляються у разі шкідливих впливів у вигляді поширення патологічного процесу в речовині мозку. Найбільш грубо в дитячому віці порушуються рухові функції. Залежно від характеру та інтенсивності шкідливого впливу розвиваються різні форми церебральних паралічів. Дослідники Н. Філатов, А. Кісель, В. Муратов, Н. Верзілов пояснювали частоту двосторонніх рухових порушень і одночасне ураження кори головного мозку та підкор-

кових утворень, ураження пірамідних та екстрапірамідних шляхів дифузністю патологічного процесу при церебральних паралічах. У працях В. Муратова, М. Аствацатурова, М. Маргуліса показано, що при багатьох церебральних ураженнях одночасно з порушенням рухів розвиваються і розлади мовлення. У патологічний процес поруч із кортикоспинальними втягуються і кортикобульбарні шляхи, що клінічно виявляються дизартрією. Більшість дітей мають нормальний або дуже близький до норми інтелект. Що ж до фізичного стану та мовних можливостей, то багато дітей мають внаслідок паралічів чи парезів надто не досконалу як загальну, так і артикуляційну моторику. У багатьох випадках такі діти мають маскоподібне обличчя і велику слинотечу. Мовлення не виразне, не зрозуміле, внаслідок парезів та паралічів самообслуговування утруднено, у деяких із них через ригідність жувальних та ковтальних м'язів – складності з пережовуванням їжі. Виховання мови дітей, хворих на церебральний параліч, – довготривалий і важкий процес, який вимагає індивідуального підходу терпіння та великої настирливості. У процесі проведення експерименту ми спиралися на твердження І. Павлова (Павлов, 1954), який писав про надзвичайну пластичність вищої нервової діяльності та про її необмежені можливості. Він зазначав, що не що не залишається не руховим, не піддатливим, а зміни на краще можуть бути досягнуті завжди, були б тільки відповідні умови для цього. Діти з церебральними паралічами часто мають такі мовні вади, які не можна виправляти звичайними логопедичними прийомами. Сюди належить відсутність дзвінкої та пом'якшеної вимови приголосних. У логопедичних посібниках докладно подається техніка постановки і корекції різних звуків, але в них питання про виховання в дітей навичок дзвінкої і пом'якшеної вимови приголосних висвітлено, на нашу думку, недостатньо.

На жаль, йдеться про загальні вказівки, які в основному стосуються моментів контролю стану горла (дрижання горла під час вимови дзвінких приголосних) та положення середньої частини язика (піднімання її під час вимови м'яких приголосних).

Досвід показав, що цих вказівок не досить для роботи з дітьми, що мають важкі розлади мовлення внаслідок церебральних паралічів. У процесі проведення дослідження ми звернули увагу на ті випадки, які не давали позитивних наслідків у процесі використання звичайних способів виховання дзвінкої та пом'якшеної вимови приголосних. Випробовуючи звичайні методи роботи

з такими дітьми з усунення цих недоліків і не домогшись бажаного результату, ми стали шукати нові способи впливу.

У роботі над постановкою формування навичок вимови [з] та [ж] нам довелося виходити з вимови звуків [с] та [ш] в тісному поєднанні зі звуком [д], якій діти вимовляли. Майже одночасно вимова [д] із [с] та [д] із [ш] давала африкати [дз] і [дж], що вживаються у словах *дзига, дзюрчить, дзвінок, джміль, джерело, бджола*. Ці звуки утворюються за тим самим принципом, що й африкати [ц] [тс] і [ч] [тш]. З тією лише різницею, що звуки [с] і [ш] зливаються не з глухим [т], а із дзвінким [д], який надає дзвінкості глухим [с] і [ш], перетворюючи їх на дзвінки [з] і [ж].

Через те, що звуки [з] і [ж] у такому поєднанні в дітей утворюються з першої спроби, то основне наше завдання полягало в тому, щоб надалі формувати і закріплювати навички вимови [з] і [ж] комбіновано з [д], а потім ці звуки відділити і закріпити вміння вимовляти ізольовано.

Формуванню в дітей диференціації звучання африкатів [дз] і [дж] від чистих звуків [з] і [ж] посприяло використання близьких за значенням і вимовою слів із російської та української мов [дз] – [з], [дж] – [ж] (*дзеркало – зеркала, дзвоник – звонки, джгут – жгут, ходжу – хожу, сиджу – сижу* та інші). Африкати [дз] і [дж] у словах української мови замінюються чистими звуками [з] і [ж] із російської мови.

Слова із російської мови під час вимовляння [д] і [ж] стояли поруч і вимовлялися окремо (*джигит, джаз, поджидать, поджигать, подзакучить, подзадорить* тощо).

Для виховання і закріплення навичок правильної вимови слів зі звуками [з] і [ж] добиралися для читання і написання слова, що мали ці звуки. Для диференціації [з] – [ж] від [с] – [ш] пропонувалися завдання на читання і записування в зошити слів, що мали ці звуки. Давалися різні завдання з читання парованих слів (*шар-жар, лоша-ложжа, коза-коса, вести-везти* та інше). Пропонувалися потішки, скоромовки, що мали багато слів із цими звуками. (*Жук у житі зажурився, жвавий джміль десь забарився. Кукурудза на городі дивувалась своїй вроді: В дзеркало дивилася, дуже чепурилася* тощо). У процесі експериментального дослідження дітям пропонувалася спочатку переписати, а потім проговорювати подібні вірші. Змінювання африкатів [дз] і [дж] на чисті звуки [з] і [ж] проходило поступово, а у важких випадках вимови дітям дозволялося повертатися до африкатів. Увага дітей зверталася на те, що звук [д] використовується тільки для полегшення вимови зву-

ків [з] і [ж] і поступово, його використання буде непотрібним.

Складності в дітей із церебральним паралічем викликають і вимовляння пом'якшених приголосних. Через те, що спинка язика при вимові пом'якшених приголосних у середній частині трохи піднята, дітям цієї категорії досить складно виконати таку позицію. Тому для виховання навичок пом'якшення приголосних ми використовували вимовляння звука [і], який є практично у всіх дітей. Завдяки цьому учні легко виголошують пом'якшення приголосних звуків в окремих словах і мові взагалі.

Положення язика при вимові звука [і] є таким самим, як і при пом'якшенні приголосних, тобто спинка язика в середній частині трохи піднята. Через те, що рефлекс язика при вимові звука [і] у дітей є, ми скористалися цим і домоглися пом'якшення будь-якого приголосного, сполучаючи його з готовим рефлексом язика для [і]. Процес піднімання спинки язика в дітей виявився дуже складним, рефлекс не був тривким, постійно губився і визивав недорікуватість.

Особливе утруднення ця вправа визивала в учнів старших класів. Перенавчання і формування нової навички, тобто правильного рефлексу, прийнятим традиційним способом не дало бажаного результату. Тому ми запропонували вживати замість м'якого знаку після приголосних звуків звук [і] (*стань-стані, будь-буді, молодь-молоді, мить-миті, піднось-підноси* тощо). У такій позиції звук [і] вимовляється коротко і внаслідок цього відбувається пом'якшення приголосного.

Для закріплення цієї позиції дітям було запропоновано, вимовляючи слова, записувати слова з різними м'якими приголосними, ставлячи після них м'який знак, а над ним маленьку [і] (*стань<sup>і</sup>, молодь<sup>і</sup>* тощо). У процесі роботи дітям пропонувалось самостійно добирати слова зі спеціально підібраних текстів із м'яким знаком і записувати їх запропонованим методом.

На першому етапі завдання виконувались під наглядом викладача і лише після того, як завдання вже не викликало труднощів в учнів, давалися вправи на самостійне опрацювання.

Треба зазначити, що формування умовно-рефлекторного зв'язку між [і] та м'яким знаком почалося вже на першому етапі і формування динамічного стереотипу проходило досить швидко. У процесі ускладнення завдань, крім окремих слів із м'якими приголосними, дітям давалися речення у вигляді прислів'їв, приказок, загадок (*Станьте струнко не лініться, одне одному всміхніться*).

*Сів Сень на пень, просидів весь день. Не швець, не кравець, а за голками ходить* тощо).

Складності в дітей визиває і пом'якшення приголосних перед йотованими голосними. Через відсутність навичок пом'якшення приголосних у мовленні діти вимовляли і читали слова твердо з йотованими голосними після приголосних (*нана-няня, Луса-Люся* тощо). На перших заняттях цього етапу дітям пропонувалося записувати слова з йотованими голосними після приголосних. Для полегшення правильного читання цих слів рекомендувалося м'яко вимовляти приголосні звуки перед [я], [ю], [є], [ї]. Зазначалося, що [я], [ю], [є], [ї] утворилися з поєднання короткого [i] [й] із голосним звуком [а], [у], [е], [і]. Зверталася увага на те, що щільне поєднання у вимові короткого [i] за [ia] утворює [я], також вимова [iy], що утворює [ю], [ie], [є] тощо. Зверталася увага дітей на те, що при вимовлянні йотованих голосних короткий звук [i] ледь чувся. У процесі написання використовувався той самий принцип, що і в попередньому блоці, – між приголосною і м'якою голосною надписувалася маленька [i] (*Оля, гуляти, латаття* тощо).

Для тренування дітям було запропоновано кілька текстів, в яких було багато повторень для

того, щоб у дитини вироблявся динамічний стереотип вимовляння складних для них позицій. Надалі закріплення цього стереотипу проходило у процесі використання звичайних текстів, що задавалися на уроках читання, природознавства, географії тощо. Для контролю проводилися диктанти за спеціально підібраними текстами.

**Висновки.** У процесі роботи з формування звуковимови у дітей із церебральним паралічем ми досягли позитивних наслідків, і, крім того, за нашими спостереженнями, така форма роботи не привела до жодних ускладнень у письмовому мовленні типу дисграфії.

Подальша робота із закріплення навичок вимовляння дзвінкої та пом'якшення приголосних у дітей із церебральним паралічем у різних видах діяльності, під час навчальної діяльності та у повсякденному житті, в умовах спілкування з однолітками, дорослими сприяє вдосконалюванню навчально-корекційного процесу, спрямованого не тільки на подолання мовленнєвих порушень, але й на оптимізацію процесу формування особистості, виховання й навчання дітей, більш успішну соціальну адаптацію загалом.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Данилова Л. А., Стока К., Казлицына Г. Н. Особенности логопедической работы при детском церебральном параличе: Методические рекомендации для учителей и родителей. Санкт-Петербург, 1997. 48 с.
2. Дегтяренко Т. В., Ковиліна В. Г. Психологія раннього онтогенезу : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : УАІД «Рада», 2011. 328 с.
3. Корекція психосоціального розвитку дітей з церебральним паралічем у реабілітаційному центрі : науково-методичний посібник. Київ, 2003. 156 с.
4. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда. Москва : Просвещение, 1985. 204 с.
5. Мамаева А. В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7–9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Екатеринбург, 2008. 23 с.
6. Чеботарьова О. В. Індивідуальне навчання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату : монографія. Київ : Літо. 2007. 197 с.

#### REFERENCES

1. Danilova L. A., Stoka K., Kazitsyna G. N. Osobennosti logopedicheskoy raboty pri detskom tserebral'nom paraliche [Features of speech therapy work in cerebral palsy]. Guidelines for teachers and parents. SPb., 1997. 48 p. [in Russian]
2. Degtyarenko T. V., Kovy`lina V. G. Psy`xofiziologiya rann`ogo ontogenezu: [The textbook for university students. Kiev: UAID "Rada". 2011. 328 p. [in Ukrainian]
3. Illyashenko T. D., Obukhiv's'ka A. G., Romanenko O. V., Skrypka N. S. Korektsiya psykhosotsial'noho rozvytku ditey z tserebral'nym paralichom u reabilitatsiynomu tsentri [Correction of psychosocial development of children with cerebral palsy in the rehabilitation center]. Scientific and methodological manual. Kyiv, 2003. 156 p. [in Ukrainian]
4. Mastyukova E. M., Ippolitova M. V. Narusheniye rechi u detey s tserebral'nym paralichom [Speech disturbance in children with cerebral palsy]. Prince. for a speech therapist. Moscow: Enlightenment, 1985.204 p. [in Russian]
5. Mamaeva A.V. Formirovaniye pervonachal'nykh kommunikativnykh umeniy u detey 7–9-letnego vozrasta s tserebral'nym paralichom v protsesse logopedicheskogo vozdeystviya [The formation of initial communicative skills in children of 7–9 years of age with cerebral palsy in the process of speech therapy effects]. abstract. Dis. on the health sciences. Candidate degree ped Sciences: 13.00.03. Ekaterinburg, 2008. 23 p. [in Russian]
6. Chebotar'ova O. V. Indyvidual'ne navchannya ditey iz porushennyamy oporno-rukhovaloho aparatu [Individual training of children with musculoskeletal disorders]. Monograph. Kiev: Summer. 2007. 197 p. [in Ukrainian].



**Олена ТИМОЩУК,**  
*orcid.org/0000-0002-7617-2189*  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри мовної підготовки  
Харківського національного технічного університету  
сільськогосподарства імені Петра Василенка  
(Харків, Україна) *emarkova2017@gmail.com*

## ВПЛИВ МОВНИХ БАР'ЄРІВ НА ПРОЦЕС ОВОЛОДІННЯ ІНШОМОВНИМ ПРОФЕСІЙНИМ СПІЛКУВАННЯМ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті обґрунтовано поняття «мовний бар'єр», розкрито причини появи мовної тривожності у студентів технічних спеціальностей, з'ясовано вплив мовних бар'єрів на процес оволодіння іншомовним професійним спілкуванням. Визначено набір психолого-педагогічних прийомів, що сприяють зняттю як лінгвістичних, так і психологічних бар'єрів під час вивчення іноземної мови. Розроблено рекомендації щодо впровадження цих прийомів у практику викладання дисципліни «Іноземна мова за професійним спілкуванням» у технічному закладі вищої освіти. Серед основних засобів зняття психологічних труднощів зазначено такі: формування позитивного ставлення до вивчення іноземної мови; створення ситуації успіху, інше ставлення до виправлення помилок; особиста зацікавленість студентів у результатах роботи; активні та інтерактивні форми іншомовного навчання при повній відмові від страхівки у вигляді рідної мови; вузькопрофесійна спрямованість отримуваних знань; диференційований підхід до студентів і т.д. Зазначено низку найбільш ефективних, із нашої точки зору, методів, які передбачають поетапне подолання мовних бар'єрів студентами технічних спеціальностей, а саме «мозкова атака» (або «мозковий штурм»), синектика, ділові ігри, груповий психотренінг, ведення мовного портфоліо, метод вирішення завдань і метод аналізу конкретних прикладів. Найбільш ефективним способом зняття мовного бар'єру визнано комунікативний підхід до навчання іноземної мови, який дає змогу враховувати особистісні якості студентів, забезпечити максимальну практику всіх мовних навичок і мовленнєвих умінь, задаючи ситуації, наближені до реальності, впливати на емоційний світ студентів, спонукати їх до спілкування іноземною мовою. Отже, в сучасних умовах зняття мовних бар'єрів є головною проблемою ефективної іншомовної підготовки і важливою умовою формування іншомовного професійного спілкування майбутнього фахівця технічної галузі.

**Ключові слова:** мовний бар'єр, іншомовне професійне спілкування, лінгвістичний бар'єр, психологічні труднощі.

**Olena TYMOSHCHUK,**  
*orcid.org/0000-0002-7617-2189*  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Senior Lecturer at the Department of Language Training  
of Petro Vasylenko Kharkiv National Technical University of Agriculture  
(Kharkiv, Ukraine) *emarkova2017@gmail.com*

## THE INFLUENCE OF LANGUAGE BARRIERS ON THE PROCESS OF MASTERING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION OF TECHNICAL STUDENTS

In the article the concept of "language barrier" is substantiated, the causes of language anxiety among students of technical specialties are revealed, the influence of language barriers on the process of mastering foreign-language professional communication is discovered. A range of psychological and pedagogical techniques have been identified to help students remove both linguistic and psychological barriers in foreign language learning. Recommendations for the implementation of these techniques in the teaching of «Foreign Language in Professional Communication» at the technical university have been developed. Some of the main means of alleviating psychological difficulties are: promotion of a positive attitude to learning a foreign language; creating situations of success, other attitudes to correcting mistakes; students' personal interest in the results of their works; active and interactive forms of foreign language teaching with complete elimination of using students' native language; highly professional focus of acquired knowledge; different instructional techniques, differential approach to students, etc. A number of best practices have been identified that address language barriers for technical students in a phased manner, namely: "brainstorming", synectics, business games, group psychotraining, language portfolio management, problem solving method and case analysis method.

*A communicative approach to foreign language learning is considered to be the most effective way of breaking the language barrier, which enables to take into account the personal qualities of students, to ensure maximum training of all language and speech skills by setting situations close to reality, to influence the emotional world of students, to induce them to communicate in a foreign language. Thus, in modern conditions, breaking the language barriers is the main problem of effective foreign language training and an essential condition for the formation of foreign language professional communication of the future technical specialist.*

**Key words:** *language barrier; foreign language professional communication, linguistic barrier; psychological difficulties.*

**Постановка проблеми.** Соціальні, політичні, економічні зміни світового масштабу і небувала міграція народів поряд із науково-технічним прогресом відкривають нові можливості, види і форми спілкування, головною умовою ефективності яких є взаєморозуміння, діалог культур, повага до культури партнерів по комунікації. Необхідне формування культури іншомовного професійного спілкування для забезпечення розуміння мови і культури іншого народу з метою здійснення успішного практичного спілкування, а також подальшого розвитку особистості, щоб вписатися в нове культурне оточення, встановити міжособистісні зв'язки, досягти успіху в глобальному суспільстві.

Глобалізація призвела до того, що вивчення мов стало важливою умовою сприйняття полікультурної інформації та здійснення успішного міжкультурного діалогу. Необхідність володіння однією або навіть кількома іноземними мовами для сучасного фахівця будь-якого профілю стає очевидною. Це викликає надзвичайний інтерес до процесу вивчення іноземної мови і, відповідно, формування методів і форм навчання, спрямованих на найбільш ефективний результат.

Незважаючи на очевидну важливість вивчення іноземної мови в технічному закладі вищої освіти, більшість студентів демонструють недостатньо високі результати в цій області. Як показує практика, майбутні інженери відчувають труднощі у здійсненні спонтанних висловлювань іноземною мовою. Ці труднощі зумовлені різними причинами: страхом перед публічним виступом, внутрішнім очікуванням критики і насмішок, скутістю в ситуації розмови із «сильнішим» співрозмовником, нестачею словникового запасу і т.д. Усі ці факти підтверджують наявність так званого мовного бар'єру, який перешкоджає ефективному іншомовному професійному спілкуванню представників різномовних фахівців.

Отже, актуальність досліджень у цій сфері зумовлена необхідністю вирішення протиріччя між вимогами сучасного суспільства до підготовки майбутніх фахівців, здатних здійснювати комунікативні дії в ситуаціях іншомовного професійного спілкування, і системою іншомовної

підготовки в закладах вищої освіти, де б враховувався фактор мовного бар'єру під час навчання іноземної мови.

**Аналіз досліджень.** Аналіз праць за темою дослідження засвідчує, що мовні бар'єри ґрунтовно досліджували науковці ближнього та дальнього зарубіжжя: Г. Андреєва, Ф. Бацевич, А. Бодаєв, І. Глазкова, І. Шапочнікова, Н. Яковлева, М. Гаффі, Д. Лові, Дж. Логан, П. Мерієр, К. Вільямс та інші.

Вітчизняні вчені вивчають проблему мовних бар'єрів контексті міжкультурної взаємодії (Ф. С. Бацевич, Т. І. Грушевська, О. А. Земська, В. М. Манакин, В. Д. Попков, О. П. Сарокін, А. Г. Старостенко, С. Г. Тер-Мінасова), рамках діяльнісного підходу (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, А. Н. Леонтьєв та ін.), компетентнісного підходу (І. А. Зимня), контекстного підходу (А. А. Вербицький). У зарубіжних дослідженнях ця проблема розглядається в рамках психоаналітичних теорій розвитку особистості (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Е. Берн, К. Левін), когнітивної психології (Дж. Келлі), гуманістичної психології (К. Роджерс). Проте причини виникнення мовних бар'єрів на заняттях з іноземної мови та способи їх подолання залишаються актуальними.

**Мета статті** – обґрунтувати поняття «мовний бар'єр», встановити причини їх виникнення і впливу на оволодіння іншомовним професійним спілкуванням та визначити умови подолання мовних бар'єрів у процесі вивчення іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах.

До завдань дослідження входили такі: вивчити причини появи мовної тривожності у студентів технічних спеціальностей; з'ясувати вплив мовних бар'єрів на оволодіння іншомовним професійним спілкуванням; визначити набір психолого-педагогічних прийомів, що сприяють зняттю мовних бар'єрів; розробити рекомендації щодо впровадження цих прийомів у практику викладання дисципліни «Іноземна мова за професійним спілкуванням».

**Виклад основного матеріалу.** Процес вивчення іноземної мови в тому чи іншому освітньому середовищі – явище багаторівневе як із позиції індивіда, так і з точки зору соціальної

ситуації загалом. Вивчення іноземної мови – зіткнення з свідомістю іншого народу, адже в мові висвітлюються культура, спосіб життя, становлення нації. Це і устрій мови, і його лексична складова частина, і фонетичний елемент. Таким чином, це свого роду зіткнення з іншим світом (Тер-Минасова, 2008: 52).

Сам предмет навчання – іноземна мова – явище, найтісніше пов'язане зі свідомістю і розумовою діяльністю людини. Процес навчання спирається на психологічні, особистісні можливості, якими володіють як сам викладач, так і студенти, які вивчають іноземну мову. Мова як засіб спілкування – ключовий момент у процесі пізнання. Мовний бар'єр є однією з основних труднощів на шляху оволодіння іноземної мови та культури іншої країни.

Під мовними бар'єрами прийнято розуміти об'єктивні і суб'єктивні перешкоди, що заважають засвоєнню інформації, а також мовотворенню і, як наслідок, призводять до порушення спілкування іноземною мовою (Годованая, 2015: 39). Ми поділяємо точку зору фахівців, що мовний бар'єр – це нездатність людини, яка абсолютно не володіє або володіє певним лексичним і граматичним матеріалом, сприймати і продукувати спонтанну мову в будь-якому іншомовному середовищі внаслідок невпевненості у своїх знаннях (Глазкова, 2011; Годованая, 2015; Макаев, 2011; Полякова, 2016; Яковлева, 2003).

Поняття «мовний бар'єр» досить широко використовується в сучасній лексиці, однак не є чітко визначеним. Пов'язано це насамперед із тим, що, крім мовного бар'єру, є низка інших, схожих за змістом.

Порівняльний аналіз літератури з досліджуваної проблеми дав змогу виділити види бар'єрів в області вивчення іноземних мов: лінгвістичні, психофізіологічні, комунікативні, емоційні, соціокультурні, особистісні, вольові, ціннісно-сміслові, мотиваційні, інтелектуальні, пов'язані з саморегуляцією, когнітивні, предметно-практичні, інформаційні, технологічні, мікросоціальні, мікросоціальні та ін.

Вербальна сторона міжкультурної компетентності має складну структуру і виступає в різних стильових різновидах (різні стилі і жанри, сленг, розмовний або літературну мову, діалект та ін.) Усі ці вербальні характеристики комунікації визначають успішність або неуспішність спілкування. Тому необхідно вміти вибирати з великого арсеналу лінгвістичних засобів комунікації ті, які найбільше відповідають кожній конкретній ситуації спілкування. Мовна компетентність полягає в умі-

лому використанні загальних мовних форм, зрозумілих і доступних всім учасникам іншомовного професійного спілкування. Дуже часто в ситуаціях міжкультурної комунікації виявляється, що не всі її учасники мають однаковий обсяг мовних знань. Ця обставина і породжує так звані «мовні бар'єри», які прийнято поділяти на три основні типи: стилістичні, семантичні та фонетичні.

У контексті розв'язання завдань дослідження нас цікавлять труднощі, які виникають у студентів під час вивчення іноземної мови і часто є причиною появи бар'єрів під час іншомовного професійного спілкування. З цього погляду значний інтерес становить дослідження І. Шапочнікової (Шапочникова, 2005: 69), яка виокремила труднощі, зумовлені низкою причин, що мають лінгвістичний, дидактичний, соціокультурний, аксіологічний та особистісний характер.

Узагальнюючи наявні дослідження з цієї теми, можна умовно виділити такі види бар'єрів: лінгвістичні та психологічні. Безумовно, лінгвістичний бар'єр подолати простіше, тому що він пов'язаний з об'єктивними труднощами (недолік лексики, відсутність знань граматики, труднощі в розумінні) (Фирсова, 2013: 89). Таким чином, цей бар'єр може бути усунутий за допомогою заповнення відповідних прогалів у знаннях.

Причини психологічного бар'єру значно глибші. Перш за все, в його основі лежать різні страхи, пов'язані з особливостями темпераменту, низьким рівнем емоційної стійкості і заниженою самооцінкою. Отже, термін «мовний бар'єр» при вивченні іноземної мови – це індивідуальна, суб'єктивна неможливість використовувати ті знання, які вже є, в процесі говоріння. Це свого роду бар'єр психологічний, коли людині з якихось причин складно висловити те, що вона хоче, іноземною мовою за наявності відповідних знань.

У психологічному словнику дається таке визначення: «Бар'єр психологічний – психічний стан, що виявляється в неадекватній пасивності суб'єкта, що перешкоджає виконанню ним тих чи інших дій. Емоційний механізм цього бар'єру полягає в посиленні негативних переживань і установок – сорому, почуття провини, страху, тривоги, низької самооцінки, асоційованих із завданням (наприклад, «страх публічних виступів»)» (Краткий психологический словарь, 1985: 62).

Н. Сопілко розглядає психологічний бар'єр як вплив негативного минулого досвіду тих, хто навчається, який перешкоджає розумінню й правильній оцінці ситуацій, фактів, закономірностей, вибору способів дії, стратегій вирішення проблем, сприйняттю інновацій у навчальній діяльності,

що, насамперед, виявляється в пізнавальній та комунікативній пасивності суб'єкта навчання та унеможливує належне виконання ним навчальних завдань (Сопілко, 2008).

Під час іншомовного професійного спілкування психологічна вірогідність нерозуміння партнерів істотно зростає. Незвичні манери поведінки, логіка міркувань, порушення дистанції спілкування, типи одягу та інше можуть викликати негативні емоції щодо партнера і всієї культури, яку він представляє, і привести до невдачі весь процес спілкування. У цьому разі в суб'єкта виникає невпевненість через нездатність передбачити хід процесу комунікації і його результати. Такий психологічний стан людини в науці визнається як стрес.

У ситуації, коли невпевненість стає занадто великою, партнери найчастіше уникають спілкування або піклуються більше про те, яке враження вони справляють на партнера. В результаті вони перестають думати про мету комунікації і взаєморозуміння. Таким чином, у кожного партнера для ефективного іншомовного професійного спілкування має бути свій оптимальний рівень невизначеності.

Цей рівень допомагає встановити теорія редукції невпевненості. Вихідний її пункт полягає в твердженні, що кожен учасник іншомовного професійного спілкування прагне якомога точніше знати, чого йому варто очікувати від спілкування з представником іншої культури: позитивних чи негативних результатів, нормальної або дивної поведінки і т. д. Подолання психологічного бар'єру полягатиме в побудові комунікативних передбачень і інтерпретації дій партнера після їх здійснення.

Вважається, що всі ці фактори усувають психологічний бар'єр спілкування і формують вищий рівень психологічної сенситивності, тобто здібності відчувати і розуміти чужу культуру.

Крім того, в подоланні психологічних бар'єрів комунікації в кожного індивіда мають бути присутніми внутрішні психологічні вміння, які пов'язані зі здатністю індивіда знімати зайву напругу, мобілізуватись на оволодіння ініціативою в спілкуванні, емоційно налаштовуватись на ситуацію спілкування, вибирати адекватні форми вербального і невербального спілкування, використовувати емоції як ефективний засіб спілкування і т. д. Іншими словами, подолання цієї групи бар'єрів комунікації передбачає з'єднання суб'єктом психологічних знань про самого себе зі знаннями про партнера і про конкретну ситуацію спілкування.

Фахівці сходяться на думці, що для подолання мовного бар'єру необхідні три умови: 1) визнання

наявності бар'єру і усвідомлення причин його виникнення; 2) наявність потужної мотивації для його подолання; 3) умови і ресурси для усунення цієї перешкоди, в тому числі професійна допомога (Глазкова, 2011; Макаєв, 2011; Полякова, 2016).

У процесі багаторічної роботи в технічному університеті нами був визначений комплекс психолого-педагогічних умов, що забезпечують зняття як лінгвістичних, так і психологічних бар'єрів під час вивчення іноземної мови. Як відомо, досить складною в опануванні іноземної мови є граматики. Безсумнівно, граматичний аспект – один із найважливіших аспектів навчання іноземних мов, тому що повноцінна комунікація не може відбутися за відсутності граматичної основи. Однак сучасні комунікативно орієнтовані програми з іноземної мови в технічному вузі не передбачають ретельного навчання граматики. До того ж, як показує практика, нерідко студенти знають граматичні правила, не роблять помилок у вправах, але не вміють застосовувати ці знання в ситуаціях реального іншомовного професійного спілкування.

На наш погляд, під час відбору граматичного матеріалу в технічному університеті акцент має бути зроблений на активний продуктивний граматичний мінімум, який охоплює такі явища, як схема англійського речення, чіткий порядок слів у реченні, прийменники, спеціальні питання, неправильні дієслова, пасивний стан і т. д.

Стосовно лексичного запасу ми орієнтуємо студентів на заучування нових слів і виразів у контексті. Завдання викладача технічного вузу – навчити студентів найбільш ефективних прийомів запам'ятовування лексики (наприклад, метод мнемонічних асоціацій, підбір антонімів і синонімів і т. д.).

Під час роботи зі студентами технічних спеціальностей ми дійшли висновку, що для засвоєння лексики, особливо технічних термінів, дуже важливо максимальне залучення всіх видів пам'яті: зорової, слухової, моторної, логічної. Для розвитку навичок вільної мови з перших занять ми забезпечуємо студентів клішованими виразами, які допомагають позбутися напруги в мові і роблять її більш живою.

Наприклад, такі слова-замінники пауз в англійській мові як *well* (ну), *you know* (знаєте), *it is a sort of* (це ніби), *I mean* (я маю на увазі), *I see* (зрозуміло), *you see* (бачте), *so* (отже), *actually / in fact* (насправді) та інші допомагають триматися впевнено в розмові і надають час для пошуків влучного вербального оформлення своєї думки. І, нарешті, найскладніший аспект у процесі

навчання іноземного спілкування – сприйняття мови на слух. Прослуховування пісень, автентичних аудіоматеріалів дає змогу опанувати звуковий бік іноземної мови, її ритм, інтонацію, наголос і мелодику. Безумовно, в процесі аудіювання відбувається засвоєння лексичного складу мови та її граматичної структури.

З безлічі наукових методів навчання іноземного професійного спілкування, безперечним лідером є комунікативний метод, основний принцип якого полягає в спілкуванні в аудиторії тільки мовою, що вивчається, з першого навчального заняття. Саме комунікативний метод, інтегрований із деякими традиційними елементами викладання, є одним із найбільш дієвих способів подолання мовного бар'єру. Він передбачає максимальне занурення студента в мовний процес, що досягається за умови мінімального звернення до рідної мови. Тут важлива відсутність механічно відтворюваних вправ, замість яких варто використовувати ігрові ситуації, завдання на пошук помилок, порівняння і зіставлення, під час яких задіяна не тільки пам'ять, а й логіка, увага, вміння мислити аналітично і образно.

У процесі дослідження ми організовували практичні заняття таким чином, щоб студенти збагачували свої знання з іноземної мови, розвиваючи здатність рефлексувати, актуалізуючи власні мотиви і інтереси, знаходячи вектори реалізації отриманих знань у професійній діяльності. З урахуванням розвитку різних видів мовленнєвої діяльності (читання, письмо, говоріння, аудіювання), особлива увага приділялася сприйняттю іноземної мови на слух (аудіювання) і виступам іноземною мовою перед аудиторією (говоріння). На основі методики викладання іноземної мови нами були застосовані такі вправи: тренувальні, конструктивні, на засвоєння граматичного та лексичного матеріалу, вправи на розвиток монологічного та діалогічного мовлення, формування навичок писемного мовлення, вміння вести дискусію та ін. Оскільки технологія розвитку особистості передбачає поетапне подолання мовних бар'єрів студентами технічних університетів, на кожному пройденому етапі рівень складності завдань і вправ підвищувався.

У рамках проведеного дослідження застосовувалися такі методи подолання мовних бар'єрів: «мозкова атака» (або «мозковий штурм»), синектика, ділові ігри, груповий психотренінг, ведення мовного портфоліо, метод вирішення завдань і метод аналізу конкретних прикладів. На наш погляд, перераховані методи сприяли успішності в досягненні мети, бо вибиралися з урахуванням

того, який мовний бар'єр підлягав подоланню в результаті вивчення іноземної мови.

**Висновки.** Підбиваючи підсумки, підкреслимо, що в сучасних умовах перевага віддається прагматичному підходу до навчання іноземної мови, в тому числі граматиці і лексиці, що передбачає використання завдань, заснованих на принципах проблемності, непередбачуваності і націлених на генерацію ідей. Головні стратегії подолання лінгвістичних бар'єрів – грамотний підбір лексичного і граматичного мінімуму, поступовість, вивчення лексики і граматики в контексті, регулярний контроль засвоєння нового матеріалу, постійне використання його в мові.

З нашої точки зору, основні засоби зняття психологічних труднощів такі: формування позитивного ставлення до вивчення іноземної мови; створення ситуацій успіху, інше ставлення до виправлення помилок; особиста зацікавленість студентів у результатах роботи; активні та інтерактивні форми іноземного навчання при повній відмові від страховки у вигляді рідної мови; вузькопрофесійна спрямованість отримуваних знань; диференційований підхід до студентів і т.д.

Результати цього дослідження уможливили такі висновки:

1) для ефективного оволодіння усним іноземним спілкуванням необхідно усвідомити наявність мовного бар'єру і встановити його причини.

2) процес подолання мовних бар'єрів у технічному університеті заснований на формуванні прагматичної мотивації до вивчення іноземної мови;

3) успіх у вивченні іноземної мови залежить від багатьох факторів, більшість з яких знаходиться поза лінгводидактикою;

4) у сучасних умовах найбільш ефективний спосіб зняття мовного бар'єру – комунікативний підхід до навчання іноземної мови, який дає змогу враховувати особистісні якості студентів, забезпечити максимальну практику всіх мовних навичок і мовленнєвих умінь, задаючи ситуації, наближені до реальності, впливати на емоційний світ студентів, спонукати їх до спілкування іноземною мовою. Отже, в сучасних умовах зняття мовних бар'єрів є головною проблемою ефективною іноземною підготовки й умовою формування мовної компетенції майбутнього фахівця.

Наявність і подолання бар'єрів у міжкультурній комунікації визначають і підвищують рівень соціокультурної компетентності особистості, оскільки ставлять її перед необхідністю отримання нових знань про культуру партнерів,

змушують її вдосконалювати власні комунікативні навички, розвивати здатність відчувати особливості та менталітет чужої культури. Завдяки цим процесам індивід стає здатним адекватно

передбачати перспективи спілкування з представниками інших культур, ефективніше досягати цілей міжкультурної взаємодії, повніше задовольняти свої духовні потреби.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глазкова І. Я. Комунікативні бар'єри: сутність, причини появи, типологія. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : збірник наук. пр. Слов'янськ : СДПУ, 2011. № LV. Т. I. С. 250–260.
2. Годованая О. Н. К вопросу о языковом барьере при изучении иностранных языков. *Глобальный научный потенциал*. 2015. № 6 (51). С. 39–43.
3. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского; сост. Л. А. Карпенко. Москва : Политиздат, 1985. 431 с.
4. Макаев Х. Ф. Устранение языкового барьера как условие формирования языковой компетенции будущего специалиста. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*. 2011. № 11 (81). С. 83–87.
5. Полякова Л. О. Условия преодоления коммуникативно-языковых барьеров в системе неязыкового высшего образования. *Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал*. 2016. № 1 (57). С. 23–30.
6. Сопілко Н. В. Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2008. 20 с.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва, 2008. 624 с.
8. Фирсова И. В. Языковой барьер при обучении иностранному языку. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2013. № 1. С. 89–92.
9. Шапочникова И. А. Формирование готовности студентов колледжа к иноязычному общению : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Магнитогорск, 2005. 184 с.
10. Яковлева Н. В. Психолого-педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 20 с.

#### REFERENCES

1. Glazkova I. Ya. Komunikativni bar'eri: sutnist', prichini poyavi, tipologiya [Communication barriers: nature, causes, typology]. *Humanizing the educational process*. Slov'yans'k: SNU, 2011. № LV. T. I. pp. 250–260 [in Ukrainian].
2. Godovanaya O. N. K voprosu o yazykovom bar'ere pri izuchenii inostrannykh yazykov [Addressing to the problem of language barrier in the study of foreign languages]. *Global scientific potential*. Tambov, 2015. № 6 (51). pp. 39–43 [in Russian].
3. Kratkii psikhologicheskii slovar' [Brief psychological dictionary] / edited by A. V. Petrovskogo; compiler L. A. Karpenko. M. : Politizdat, 1985. 431 p. [in Russian].
4. Makaev Kh. F. Ustranenie yazykovogo bar'era kak uslovie formirovaniya yazykovoi kompetentsii budushchego spetsialista [Breaking the language barrier as a condition for the formation of the language competence of a future specialist]. *Scientific notes of Lesgaft University*. SPb., 2011. № 11 (81). pp. 83–87 [in Russian].
5. Polyakova L. O. Usloviya preodoleniya kommunikativno-yazykovykh bar'erov v sisteme neyazykovogo vysshego obrazovaniya [Conditions for overcoming communicative-language barriers in the system of non-linguistic higher education]. *Modern research on social issues: an electronic scientific journal*. Krasnoyarsk, 2016. № 1 (57). Pp. 23–30 [in Russian].
6. Sopilko N. V. Osoblivosti podolannya psikhologichnikh bar'eriv u studentiv u protsesi navchannya : avtopef. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.07. [Features of overcoming psychological barriers in students' learning: dis. abstract ... Cand. of Psychol. Sciences]. Khmel'nits'kii, 2008. 20 p. [in Ukrainian].
7. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya [Language and intercultural communication]. M., 2008. 624 p.
8. Firsova I. V. Yazykovoi bar'er pri obuchenii inostrannomu yazyku [Language barrier in foreign language learning]. *Humanitarian sciences. Journal of the University of Finance*. M., 2013. № 1. pp. 89–92. [in Russian].
9. Shapochnikova I. A. Formirovanie gotovnosti studentov kolledzha k inoyazychnomu obshcheniyu : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. [Formation of college students' readiness for foreign language communication : dis. ... Cand. of Ped. Sciences]. Magnitogorsk, 2005. 184 p. [in Russian].
10. Yakovleva N. V. Psikhologo-pedagogichni umovi podolannya komunikativnikh bar'eriv u protsesi vivchennya inozemnoi movi : avtopef. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.07. [Psychological and pedagogical conditions for overcoming communication barriers in foreign language learning: dis. abstract ... Cand. of Psychol. Sciences]. K., 2003. 20 p. [in Ukrainian].

**Тетяна УВАРОВА,**

*orcid.org/0000-0003-2628-7399*

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри мистецтвознавства та загальногуманітарних дисциплін

Міжнародного гуманітарного університету

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

**Тетяна СТАС,**

*orcid.org/0000-0003-3036-7842*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри кіно і телебачення

Міжнародного гуманітарного університету

(Одеса, Україна) *stastv86@gmail.com*

## МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ТА МЕДІАКОМПЕТЕНТНІСТЬ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ: ВИКЛИКИ І ТЕНДЕНЦІЇ

У статті осмислюється стан та виклики сучасної освіти. Досліджується специфіка формування інформаційної і медійної грамотності, медіакомпетентності в умовах соціального дистанціювання через світову пандемію. Розглядаються особливості інформаційної та інтернет-комунікації, виділяється проблема навчання студентів етичних норм комунікації та оволодіння системою правил поведінки в інтернеті – нетикетом як важливої складової частини сучасних медіакомпетентностей викладачів і студентів. Досліджується специфіка застосування мультимедійних технологій в освітньому процесі. Наголошується, що мультимедіа можна розглядати як допоміжний засіб освіти. Аналізуються особливості взаємодії викладачів та студентів у ситуації «надлишковості» інформації, «інформаційної переважаності» та «сумнівності» джерел інформації. Робиться висновок, що нагальним завданням є формування інформаційної зрілості, підготовка до усвідомленого відбору інформації, здійснення її критичного аналізу. Розглядається питання ролі та можливостей соціальних мереж у сучасній освіті, виділяються їхні сутнісні риси та переваги. У статті акцентується на відповідальному формуванні студентами власного медіаконтенту та забезпеченні цифрової репутації. Автори торкаються питання введення мобільних телефонів в освітній процес. Доводиться, що їх використання на заняттях є додатковим освітнім ресурсом. У матеріалах статті розглядаються проблеми якості медіаосвіти, її поточного стану та перспектив. Зроблено висновок, що сучасна освіта знаходиться в ситуації конвергенції світу техніки та технологій, розвиток медіаграмотності як студентів, так і викладачів має стати пріоритетним завданням. Здійснено аналіз організації навчального процесу в умовах карантину. Запропоновано вироблення єдиних стандартів до організації дистанційної освіти в майбутньому. Наголошено, що не всі дисципліни можуть бути опановані дистанційно, а отже, варто виробити змішані форми організації освітнього процесу. Окреслені перспективи організації сучасної дистанційної освіти.

**Ключові слова:** медіаграмотність, медіакомпетентність, дистанційна освіта, онлайн-освіта, медіатехнології.

**Tetiana UVAROVA,**

*orcid.org/0000-0003-2628-7399*

Candidate of Art History,

Associate Professor of the Department of Arts and Humanities Studies

of International Humanitarian University

(Odessa, Ukraine) *skalatatjana@ukr.net*

**Tetiana STAS,**

*orcid.org/0000-0003-3036-7842*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Film and Television

of International Humanitarian University

(Odessa, Ukraine) *stastv86@gmail.com*

## MEDIA LITERACY AND MEDIA COMPETENCE IN MODERN EDUCATION: CHALLENGES AND TRENDS

*The article comprehends the state and challenges of modern education. The specificity of formation of information and media literacy, media competence in conditions of social distance due to the world pandemic is studied. The peculiarities of information and Internet communication are considered; the problem of teaching students ethical norms of communication and mastering the system of rules of behavior on the Internet – etiquette as an important component of modern media competences of teachers and students is highlighted. The specifics of application of multimedia technologies in the educational process are studied. It is noted that multimedia can be considered as an auxiliary means of education. The peculiarities of interaction between teachers and students in the situation of “redundancy” of information, “information overload” and “doubtfulness” of information sources are analyzed. The conclusion is made that the urgent task is the formation of information maturity, preparation for the conscious selection of information, implementation of its critical analysis. The question of the role and possibilities of social networks in modern education is considered, their essential features and advantages are highlighted. In article the attention is accented on responsible formation by students of own media content and maintenance of digital reputation. The author touches upon the issue of introducing mobile phones into the educational process. It turns out that their use in classes is an additional educational resource. In the materials of the article the author touches upon the problem of media education quality, its current state and prospects. It is concluded that modern education is in a situation of convergence of the world of technology and technology, the development of media literacy of both students and teachers should become a priority. The analysis of organization of educational process in quarantine conditions was made. It was proposed to work out unified standards for organization of distance education in the future. It was noted that not all disciplines can be mastered remotely, so it is necessary to develop mixed forms of educational process organization. The prospects of organizing modern distance education are outlined.*

**Key words:** media literacy, media competence, distance education, online education, media technologies.

**Постановка проблеми.** Сучасна епоха – епоха радикальних перетворень, у тому числі в освітній сфері. Вплив нових медіа та їх активна інтеграція в університетську освіту призвели до трансформування останньої. Особливої актуальності набуває переосмислення стану сучасної освіти, не тільки під впливом науково-технологічного прогресу та впровадженням нових медіатехнологій, а й у ситуації запровадження карантинних мір, у зв'язку з поширенням в Україні і світі COVID-19.

**Аналіз досліджень.** Незважаючи на низку ґрунтовних досліджень, у тому числі Л. Баженової, Е. Бєвора, В. Возічкова, О. Волошенюк, К. Ворсноп, Л. Зазнобіної, В. Іванова, Н. Кирилової, Р. К'юбі, Г. Лассуела, А. Литвин, М. Маклюєна, Л. Мастермана, О. Мокрогуз, Л. Найдьоновой, Г. Онкович, П. Офдерхейда, С. Пензіної, Б. Потятинника, Ю. Рабіновича, В. Савчук, В. Собкіна, Ю. Усова, Е. Харта, І. Челишевої, Е. Ястребцевої та ін., тема медіаосвіти та аналізу особливостей формування медіаграмотності та медіакомпетентності у зв'язку з стрімким вимушеним переорієнтуванням на дистанційну освіту не була досліджена.

**Мета статті.** Онлайн-освіта в Україні в умовах карантину демонструє значні прогалини в освітній системі. При цьому карантин проявив проблему в освітньому процесі, яка вирішується важче за технічні недоліки. Більшість викладачів не мають досвіду та навичок, потрібних для ефективної роботи зі студентами в новому, незвичному форматі. Рівень медіакомпетенцій як викладачів, так і студентів різний, швидко адаптуватися до

нових умов вдалося не всім. Спробуємо розглянути найбільш гострі аспекти нового формату взаємодії зі студентами, які виокреслювались задовго до карантину, а поточна кризова ситуація зробила їх більш очевидними.

**Виклад основного матеріалу.** Комп'ютер, мережеві ресурси, мультимедійні технології, відеозаписи, відеоконференції на початку ХХІ ст. почали активно вкорінюватися в університетських аудиторіях. «Інтернет і сучасні технології не тільки заповнили дефіцит інформації, але й створили ситуацію її надлишковості і виступили серйозними конкурентами традиційних освітніх норм» (Самохвал, 2017: 5). Викладачі, втративши монополію на істину, змушені були пристосуватися до лавиноподібного збільшення кількості інформації, шукати нові способи навчання і ресурси для розвитку свого професіоналізму. Перед викладачем задовго до карантину виникло завдання постійно вдосконалювати власну медіакомпетентність, стати для студентів «провідником» і консультантом в світі інформації, але нині ці завдання ще більше актуалізувались. Карантин виявив невміння більшості студентів працювати з інформацією, продемонстрував низький рівень їх медіакультури та медіаграмотності.

Студент нині одночасно виступає в ролі споживача інформаційного контенту, інформаційних технологій і автора, творця медійних продуктів. Залучення студентів до сучасного інформаційного простору відбувається часто стихійно і не супроводжується педагогічною підтримкою. Тому важливою є проблема навчання студентів



етичних норм комунікації, безпечної поведінки в мережі, ефективного пошуку і відбору інформації і т.д. Обов'язковим стає оволодіння студентською спільнотою нетикетом («netiquette»; від англ. network etiquette) – системою правил поведінки, спілкування, дотримання традицій у мережі Інтернет. Цілком правомірно може виникнути питання: «Хто встановлює ці правила і навіщо? Адже мережа Інтернет – це ніби всесвіт вседозволеності та свободи, і навіщо обмежувати себе певними рамками? Правила нетикету встановлюють користувачі мережі. «Так само, як і в реальному світі, у віртуальному також існують свої правила. Саме від того, який відсоток користувачів дотримується правил віртуального спілкування, залежить зручність існування в мережі всіх інших» (Янчук, 2014: 4). Хоча допоки єдиного документа, що відображає усі правила мережевого етикету і є стандартом для усіх, не вироблено, існують найбільш поширені правила, які має знати кожен інтернетівець. Засвоєння цих правил є важливою складовою частиною сучасних медіакомпетентностей як викладачів, так і студентів.

Ще однією важливою площиною освіти в сучасних умовах є розвиток медійних та інформаційних вмінь і навичок викладачів університетів. Як вже зазначалось, нині сучасні інформаційні технології змінюють процес викладання в університеті. В останнє десятиліття викладачі активно застосовували на своїх заняттях мультимедійний проектор, відеоматеріали, інтерактивну дошку чи панель, намагались поєднувати у своїх курсах елементи дистанційної освіти. Але ці процеси відбувались досить стихійно, майже не координувались керівництвом вишу і Міністерством освіти, хоча відповідні директиви існували. Як правило, це були, скоріш за все, формальні відписки – «організували», «розробили» і т. д. Здебільшого мультимедійні, інтернет-технології та дистанційні курси були впроваджені лише найбільш прогресивними з них. Крім того, варто визнати, що високу технічну оснащеність мають далеко не всі українські виші. Виняток становлять переважно приватні освітні заклади, та й високу швидкість інтернету також гарантувати під час занять навряд чи більшість із них спроможна.

Суттєво такий стан справ змінила ситуація освітнього дистанціонування через карантин. Майже всім освітянам довелося швидко перебудовуватись, залучатись до нових технологій та оволодівати навичками дистанційної освіти. Нині понад двомісячний термін такого досвіду – активно проводяться заняття з використанням платформи ZOOM, освоюються мож-

ливості дистанційної платформи Moodle, створюються навчальні фільми за допомогою Movie Maker, готуються мультимедійні презентації лекцій, формуються електронні навчальні посібники тощо. З одного боку, відбулось, так би мовити, миттєве «осучаснення» освіти в Україні. Відтепер застосування комп'ютерних технологій не є модною прерогативою, а нагальним рішенням важливих освітніх завдань в умовах «карантинного режиму». Не чекаючи створення національних інтернет-платформ і сервісів, програмного забезпечення, інтерактивних підручників та інших ресурсів інформаційного суспільства, більшість викладачів терміново мобілізувалась для роботи онлайн. З іншого боку, як вже зазначалось, більшість освітян (та і студентів) виявились не готові до таких «новацій». Варто визнати, що не всі викладачі швидко впорались із новими викликами – частина викладачів вирішила піти іншим шляхом: замість дистанційного навчання просто перевела все у формат самостійної роботи студентів. Якщо «технічні питання можна порівняно легко вирішити, то значно складнішим стало вирішення проблем із педагогічним аспектом процесу» (Совсун, 2020).

Ставлення викладачів до сучасних інформаційних технологій не є однаковим. На відміну від тих, хто вбачає в комп'ютерних та інформаційних технологіях можливість рішення багатьох проблем вищої освіти, є ще досить велика частка освітян, які не зовсім готові залучати їх у навчальні аудиторії. І не тільки через відсутність технічних можливостей, чи через небажання опанувати нові технології, йдеться про якість освіти з їх впровадженням.

Ще задовго до карантину присутність в освітньому просторі мультимедіа та інтернету не гарантувала високу якість освіти. Безумовно, раціональне і вміле застосування мультимедійних засобів є певною мірою навчальним посібником. Відоме висловлювання, що «одне зображення варте тисячі слів», нині вже не задовольняє повністю вимоги до освіти. Та й не усі поняття, особливо ті, які є продуктом людської діяльності, можна передати за допомогою образу. Тому мультимедіа не можуть вилікувати усі «хвороби освіти». Їх варто розглядати як засіб освіти, але який має лише допоміжну властивість, заснований на діалозі навчання. «Мультимедіа, надаючи інформацію по різних каналах, рідко мотивують тих, хто навчається зробити більше, ніж спостерігати» (Sysło, 2001). Подібну думку висловлює Е. Дисон «для того, щоб перетворити слова в ідеї і думки, потрібно мислення. Більш важливим видається покращення способу бачення світу, ніж

просте додавання зображень до і так їх великої кількості. Якщо ви тільки подивитесь, то після закінчення перегляду, буде важко сформулювати те, про що дізнались (Dyson, 1999). У цьому плані мультимедійна презентація вже перестає відповідати інтерактивності як вимозі сучасності. Тому не можна не погодитись із думкою американського педагога і психолога Дж. С. Бринера, який стверджував, що ядром освітнього процесу є надання допомоги студенту через діалог, який дасть змогу транспортувати досвід у категорії ефективних систем опису й систематизації» (Bruner, 1974: 7). Але чи можливий такий діалог через екран монітора?

Зміна «знаннєвої парадигми», що панувала в ХХ ст. і ставила за мету лише передачу знань «від і до», нині актуалізує питання «Як розглядати інтернет? Це благо чи зло в освітньому процесі?». Один з авторитетних фахівців в області трансформацій цивілізації, американський економіст П. Друкер висловлювався, що «мудрість і знання не мешкають у книгах, комп'ютерних програмах чи в інтернеті. Там знаходиться лише інформація. Мудрість і знання набуваються самими учнями за допомогою людей в яких вони є» (Drucker, 1999: 56). «Зміст створюється в людській свідомості в результаті накопичення досвіду й навчання» (Окон, 1992). В інтернеті є тільки інформація, її не варто ототожнювати зі знаннями. Знання здебільшого заховані у взаємозв'язках, співвіднесенні фактів, які надають інформації зміст і значення. А «віднайти знання та мудрість можна лише через діалог між майстром та його учнями» (Szewczyk, Wychowas, 1999: 17). Отже, до сучасного викладача висувається вимоги не тільки самому бути медіаграмотним, а виступати як інтелектуальний поводитир студента по гіпермедіальних інформаційних структурах, які стають дедалі складніше побудованими.

Стан інформаційної перезавантаженості, в якому живе сучасна людина характеризується перевищенням кількості наявної інформації і об'єктивних можливостей людини її сприйняти. Крім того, неоднозначним є і питання якості інформації. За умов інформаційної різноманітності Всесвітньої мережі гострою є проблема вибору джерела інформації та його авторитетності. «Електронний енциклопедизм» – це ще не знання. Доступ до значної кількості інформації призводить до нехтування найважливішого в навчанні – рефлексивної трансформації вибраної інформації в знання. У цьому сенсі може бути загрозливою втрата домінування «легітимної інформації» викладача.

Використання недостовірної інформації студентами під час самостійної роботи може сфор-

мувати хибне уявлення в деякій частині професійних знань. Питання «свободи вибору інформації», якщо в сенсі вільного вибору, можливості свободи вибору шляху саморозвитку – тоді так. Але чи «свобода» це? Не варто забувати, що інтернет є дуже потужною технологією, яка дає нам легкий доступ до кращих і найгірших здобутків людства. Нагальним завданням медіаосвіти є формування інформаційної зрілості, підготовка до усвідомленого відбору інформації, здійснення критичного її аналізу.

Сучасний студент – «цифрова людина» (digital native), адже більшу частину відомостей воліє отримувати з інтернету. Особливо це стосується покоління, яке стало використовувати нові цифрові технології з раннього дитинства – «Digital Natives» чи «цифрові аборигени», «Screenagers», «Покоління Z» та ін. У процесі навчання необхідно змінити кліпове, фрагментарне сприйняття реальності, перейти до цілісної системи знань, елементи якої взаємопов'язані і взаємозумовлені (Галинський, 2015: 89).

Варто враховувати, що сучасний студент є не тільки споживачем інформації, тепер кожен, хто має доступ до інтернету, може стати її творцем. Крім того, є думка, що «студенти більш схильні до конструювання контенту, ніж до простого споживання. Вони стають творцями різного контенту як у формі відеороликів і онлайн-блогів, так і інших цифрових засобів самовираження» (Самохвал, 2017: 89). Контент, який він може розмістити, одразу є може стати доступним широкій аудиторії. У цьому сенсі інтернет є великою глобальною відповідальністю. Насамперед сучасна людина має бути відповідальною за «персональний «цифровий слід»: усій сукупності інформації про людину, яка в епоху тотального проникнення інформаційних технологій або знаходиться у відкритому доступі, або може бути доступною в майбутньому. Отже, у склад компетенцій медіаграмотності треба включати й усвідомлення того, що будь-яке слово, сказане в коментарях, надруковане як статус у соціальних мережах, будь-яка фотографія, завантажена у хмарне сховище чи альбом соціальної мережі, стають частиною цифрового сліду людини, його цифрової репутації» (Самохвал, 2017: 82). Вже нині більшість роботодавців під час працевлаштування нового співробітника обов'язково перевіряють його профілі у соціальних мережах. І чим більш відповідальною є посада, тим більш прискіпливими стають такі перевірки. Фото, статуси, коменти, лайки можуть надалі стати компрометуючою обставиною. Тому відповідальний підхід до формування власної

репутації в цифровому світі, усвідомлення того, що все висловлене у публічній цифровій сфері нікуди не зникне і залишиться у вільному доступі, має бути закладеним у молоді роки. Формування відповідального ставлення до власної цифрової репутації має становити основу компетенцій програми формування медіаграмотності.

Також важливими у новій освітній реальності є статус і роль соціальних мереж, які донедавна лишались поза закладом освіти. Нині учасники освітнього процесу дедалі частіше спілкуються через Facebook і різні месенджери (Viber, Telegram, WhatsApp тощо). Безумовними перевагами такої комунікації є оперативність та швидкість комунікації, комфортність умов для кожного учасника освітнього процесу, відсутність часових обмежень тощо. Привабливими рисами соціальних мереж є також велика кількість додаткових сервісів, завдяки яким кожен може урізноманітнити власний віртуальний простір. Як результат спільної діяльності користувачів соціальних сервісів, у віртуальній мережі накопичується та легко транслюється будь-яка кількість навчальних матеріалів, доступних усім користувачам. Соціальні мережі є не тільки середовищем існування студента, останнім часом дедалі більше університетських викладачів активно залучаються до соціальних мереж, створюють власні блоги для спілкування з колегами та студентами, використовують мережеві співтовариства задля професійного розвитку. Хоча варто визнати, що це є прерогативою здебільшого викладачів молодшого віку. Особливо в умовах карантинного дистанціювання соціальні мережі сприяли комунікації викладачів вишу і студентів, забезпечуючи доступ до основних і допоміжних навчальних, наукових і навчально-методичних матеріалів, доступ до даних організаційного характеру (розклад занять, дата й час консультацій тощо), та надали змогу поєднувати освітній процес з особистим життям. Нині можна впевнено стверджувати, що соціальні мережі дали змогу «швидко реагувати на нові вимоги інформаційного суспільства і більше використовувати нові можливості оновленого професійного інструментарію знань і навичок» (Коневщинська, 2016: 40).

Окрему увагу хочеться приділити питанню користування мобільними телефонами на заняттях. У сучасності телефони є невід'ємною частиною життя людини, особливо студентської молоді. Заборона їх використання є, на нашу думку, пережитком минулого. Стратегія їх заборони вже не приносить користі, а викликатиме лише роздратування. Тому вважаємо, що мож-

ливе не тільки включення мобільних телефонів та планшетів у структуру заняття, вони є нині незамінними помічниками в освітньому процесі. Йдеться не тільки про застосування Q-коду, який дає змогу автоматизувати перевірку відвідуваності чи швидко декодувати навчальну інформацію. Застосування мобільних телефонів на заняттях забезпечує постійний доступ до інформації в будь-який момент часу, дає змогу знайти потрібний матеріал, пройти тест тощо. Власний досвід залучення можливостей мобільних пристроїв на заняттях засвічує доречність та ефективність їх використання. Так, наприклад, під час лекційних та семінарських занять із курсу «Історії української культури» та «Історії мистецтв» та ін. використання мобільних пристроїв сприяє більш продуктивній роботі. Під час лекційного заняття на мобільні пристрої студентської групи передається ілюстративний матеріал, який не тільки сприяє кращому розумінню та засвоєнню теорії, а й значно економить аудиторний час, порівняно із застосуванням традиційних технічних пристроїв.

**Висновки.** Окреслені нами тенденції та виклики є тільки поверховим поглядом на ситуацію, яка склалась. Термін у два місяці є досить коротким часовим проміжком, щоб робити ґрунтовні висновки. Важко давати аналіз процесам, які ще тривають, проте спрямована на них увага дає змогу зробити деякі висновки.

По-перше, проблеми впровадження медіаосвіти та формування як її результату медіаграмотності були остаточно не вирішеними іще до карантину. Україна порівняно із західною системою медіаосвіти, в тому числі і дистанційної, яка активно розроблялась ще з 60-х років ХХ ст., має невеликий досвід. Висловлення З. І. Алферової, що освіта «одночасно переживає і кризу-деконструкцію, і кризу-реанімацію, і кризу-модернізацію» (Алферова, Алферов, 2016: 175), дуже точно передає сучасний стан справ.

По-друге, нові технології, включаючи інформаційні, мають бути органічно введені в освітній процес, як задля забезпечення дидактики новими засобами та методами, так і для того, щоб надати змогу студентській молоді оволодіти відповідними знаннями і навичками використання технологій, а в довгостроковій перспективі підготувати до життя в інформаційному суспільстві, що активно формується. Сучасна освіта має стати ситуацією конвергенції світу техніки та технологій із дещо консервативним світом гуманітарних наук. Необхідно прагнути до розробки такої моделі інтеграції цих різних світів, яка б могла забезпечити раціональне безпечне взаємовигідне вирішення

освітніх і життєвих завдань. Розвиток медіаграмотності студентів і викладачів варто розглядати як важливе і самостійне освітнє завдання в сучасному університеті. Впровадження в навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій та формування медійної культури нині є першочерговим завданням.

По-третє, незважаючи на те, що по-справжньому про дистанційну освіту активно заговорили лише під час карантину, а комунікація більшості студентів і викладачів у нових реаліях була відправлена у «вільне плавання», мають бути сформовані «загальні правила гри», систематизовані інструменти, методики, кращі ідеї і світовий досвід, на їх основі вироблена єдина система та розроблена довгострокова стратегія її побудови на усіх освітніх рівнях.

По-четверте, на нашу думку, варто врахувати, що не всі дисципліни можна перевести в дистанційний формат, оскільки деякі з них потребують виконання лабораторних чи інших робіт. А особливо це стосується творчих спеціальностей. Наскільки дистанційна освіта буде ефективною, якщо мова буде йти про «Акторську майстерність», «Сценічний рух», «Постановку голосу», «Майстерність режисера» та ін.? Отже, потрібно

вибудовувати інструменти змішаної освіти. Тим більше, що теперішня світова пандемія – не єдина причина її впроваджувати. Останніми роками вже стали традиційними перерви в освіті у зв'язку із сезонними карантинами.

І, на останок, дистанційна освіта – це не просто лекції по інтернету чи «Вайбер нам у поміч». Для організації якісної дистанційної освіти потрібно докласти багато зусиль, ця робота не може бути виконана миттєво, в шаленому темпі. На розробку дистанційних програм та курсів знадобиться навіть досвідченому і прогресивному викладачу багато часу. А чи оплачується він? Хто забезпечить якісною сучасною технікою? Швидкісним безперебійним інтернетом? Суголосною з цього приводу є думка оглядача відділу освіти ДТ.УА О. Онищенко, яка в статті «Онлайн пшеницю жала» пише: «Зараз викладачі працюють на державу на власній техніці, та ще й із власним інтернетом. І як називається робота на пана з власним реманентом? Панщина. Та жарти жартами, а епідемія коронавірусу стала краш-тестом не лише для медицини, а й для освіти. Ми побачили, що вона не готова до викликів, відчули, наскільки відірвана від життя» (Онищенко, 2020).

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алферова З. И., Алферов А. Н. Национальное та европейское в сучасній українській медіаосвіті. *Культура України*. 2016. Вип. 53. С. 174–185.
2. Bruner J. S. W poszukiwaniu teorii nauczania. PIW, Warszawa, 1974. S. 46.
3. Галынский В. М., Соловьев П. Л. Трансформация традиционных форм обучения в современном университете: на пути к онлайн-педагогике и открытому обучению. *Университет в современном обществе: БГУ в стране и мире*. 2015. С. 87–95.
4. Drucker P. F. *Spoleczenstwo postkapitalistyczne*. Warszawa. 1999. S. 171.
5. Dyson E. Wersja 2.0. Przepis na zycie w epoce cyfrowej. Warszawa. 1999.
6. Коневщинська О. Розвиток медіаосвіти і медіакультури в умовах сучасного інформаційного суспільства. Інформаційні технології і засоби навчання. 2016. Т. 54, вип. 4. С. 32–41. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2016\\_54\\_4\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_54_4_5)
7. Okon W. *Słownik Pedagogiczny*. Warszawa. 1992. S. 228.
8. Онищенко О. Онлайн пшеницю жала. URL: <https://dt.ua/EDUCATION/onlayn-pshenicu-zhala-343566.html>
9. Самохвал В. Как развивать медиаграмотность студента и преподавателя университета: стратегии и техники: сборник статей. Вып. 10. Минск. 2017. 199 с.
10. Szewczyk K. *Wychowawstwo człowieka madrego*. Warszawa. 1999. S. 27.
11. Совсун І. Дистанційна освіта в Україні: технічні проблеми виявилися не найбільшим викликом. URL: <https://dt.ua/UKRAINE/distancijna-osvita-tehnicni-problemi-vyavilisya-ne-naybilshim-viklikom-344816.html>
12. Sysło M. M. Multimedia w edukacji. *Informatyka w szkole*. Mielec, 2001. S. 47.
13. Янчук А. М. Культура віртуального спілкування: методичні поради. Хмельницький, 2014. 28 с.

#### REFERENCES

1. Alferova Z., Alferov A. Natsionalne ta yevropeyske v suchasniy ukrayinskiy mediaosviti. [National and European in modern Ukrainian media education]. *Culture of Ukraine*. Xarkiv, 2016. Vup. 53. S. 174–185. [in Ukrainian].
2. Bruner J. S. W poszukiwaniu teorii nauczania. PIW, Warszawa, 1974. S. 46. [in Polish].
3. Halunskuy V., Solovyov P. Transformatsuya tradytsionnux form obuchenuya v sovremennom universitete: na pytu k onlayn-pedagogike i otkrytomu obucheniyu. [The transformation of traditional forms of learning in a modern university: on the path to online pedagogy and open learning]. *University in modern society: BGU in the country and the world*, 2015. S. 87–95. [in Russian].
4. Drucker P. F. *Spoleczenstwo postkapitalistyczne*. Warszawa. 1999. S. 171. [in Polish].
5. Dyson E. Wersja 2.0. Przepis na zycie w epoce cyfrowej. Warszawa. 1999. [in Polish].

6. Konevshchinska O. Rozvitok mediaosvity i mediakultury v umovax suchasnogo informatsiyного suspilstva. Informatsiyni tehnologii I zasobu navchannya. [Development of media education and media culture in the modern information society. Information technologies and teaching aids], 2016. T. 54, vup. 4. S. 32–41. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN\\_2016\\_54\\_4\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_54_4_5) [in Ukrainain].
7. Okon W. Słownik Pedagogiczny. Warszawa. 1992. S. 228. [in Polish].
8. Onishchenko O. Onlain pshenitsy zhala. [Online wheat sting]. URL: [https://dt.ua/EDUCATION/onlayn-pshenicyu-zhala-343566\\_.html](https://dt.ua/EDUCATION/onlayn-pshenicyu-zhala-343566_.html) [in Ukrainain].
9. Samokhval V. Kak razvivat mediagramotnost studenta I prepodavatela universiteta: strategii I tewxniki. [How to develop the media literacy of a student and university teacher: strategies and techniques], sb. st. Vup. 10. Minsk. 2017. 199 s. [in Russian].
10. Szewczyk K. Wychowas człowieka madrego. Warszawa. 1999. S. 27. [in Polish].
11. Sovsun I. Dustantsiyна osvita v Ukrayini: tehniczni problem vyavylysyа ne naybilshym vyklykom. [Distance education in Ukraine: technical problems were not the biggest challenge]. URL: [https://dt.ua/UKRAINE/distanciyna-osvita-tehniczni-problemi-vyavilisya-ne-naybilshim-viklikom-344816\\_.html](https://dt.ua/UKRAINE/distanciyna-osvita-tehniczni-problemi-vyavilisya-ne-naybilshim-viklikom-344816_.html). [in Ukrainain].
12. Sysło M. M. Multimedia w edukacji. Informatyka w szkole. Mielec, 2001. S. 47. [in Polish].
13. Yanchuk A.M. Kultura virtualnogo spilkuvannya: metodishni poradi. [The culture of virtual communication: guidelines], Xmelnitskiy, 2014. 28 s. [in Ukrainain].

УДК 378.781.2:005.6

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209673>**Вікторія УЛЬЯНОВА,***orcid.org/0000-0003-1619-3735*

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

(Харків, Україна) *Ulianova-Vika@ukr.net*

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ І МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті охарактеризовано дефініції понять «методологічні підходи», «майбутній вчитель художньої культури», «музичне мистецтво», «художньо-естетичне виховання». У роботі обґрунтовано основні методологічні підходи (особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, системний та диференційований) до художньо-естетичного виховання майбутніх учителів художньої культури та майбутніх учителів музичного мистецтва. Проаналізувавши думки багатьох учених щодо застосування диференційованого підходу для обґрунтування теоретико-методологічних основ художньо-естетичного виховання майбутніх учителів художньої культури і майбутніх учителів музичного мистецтва, можемо зробити певні висновки. Так, важливою передумовою є запровадження диференційованого підходу до художньо-естетичного виховання майбутніх учителів художньої культури та майбутніх учителів музичного мистецтва, цілеспрямованість навчання й виховання на формування особистості кожного майбутнього фахівця, навчання з огляду на можливість об'єднання студентів у групи відповідно до їхніх творчих індивідуальних здібностей із застосуванням при цьому різних форм та методів виховання (ігри, змагання, брейн-ринги, квести, створення спеціальних педагогічних ситуацій тощо). Цей підхід до художньо-естетичного виховання допомагає у вирішенні освітніх (навчальних та виховних) завдань з урахуванням особливих якостей кожного студента. Отже, у статті було обґрунтовано основні методологічні підходи (особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, системний та диференційований) до художньо-естетичного виховання майбутніх учителів художньої культури і майбутніх учителів музичного мистецтва. У своїх наукових, психолого-педагогічних доробках Л. Загрекова, О. Леонт'єв, Г. Пономарьова, Н. Радіонова, А. Тряпичина, Н. Щуркова розглядали діяльнісний підхід як один із найважливіших у процесі формування особистості. Діяльнісний підхід у вихованні – висування діяльності як головного фактора єдності свідомості, поведінки і ставлення до праці, коли учень здійснює певну систему видів діяльності (навчальну, трудову, ігрову, суспільно-корисну, самообслуговуючу).

**Ключові слова:** методологічні підходи, майбутній вчитель музичного мистецтва, художньо-естетичне виховання.

**Victoria ULYANOVA,***orcid.org/0000-0003-1619-3735*

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Professor of the Department of Music Instrumental Teacher Training of Municipal Establishment

of ME "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council

(Kharkiv, Ukraine) *Ulianova-Vika@ukr.net*

## METHODOLOGICAL APPROACHES TO ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF THE FUTURE TEACHERS OF ART CULTURE AND FUTURE MUSIC TEACHERS

Academician I. Bekh in his scientific heritage, selected scientific works. The upbringing of personality "writes" a personal-oriented approach. A unit of personal development of the subject supporters of this approach consider his act, motivated by a certain moral and spiritual value as a self-righteous form of activity. Therefore, this approach provides spiritual and practical development by the subject of the world, a moral and spiritual practice. It is aimed at the moral and spiritual development of the subject, and not its adaptation to the environmental conditions; Based on mechanisms of consciousness and self awareness, promotes the education of higher senses of human life and practical orientation on them. O. Popov believes that the personal approach in pedagogy is a humanistic approach of the teacher to the pupils, which helps each of them to realize themselves as a personality, to identify opportunities stimulating self-formation, self-assertion, self-realization. Personal-oriented learning is based on the principle of variability, that is, the choice of content, methods and forms of the educational process that will be the teacher taking into account the peculiarities

*and level of development of each student, his needs in pedagogical Support. In the Glossary-Handbook of pedagogical Marketing N. Flegontov notes that a personal-oriented approach to education (training and upbringing) is an approach to obtaining education, which ensures the development and self-development of the individual, given the detection of its Individual characteristics as a subject of knowledge and subject activity. The main tasks of a personal-oriented approach to upbringing are: to develop individual cognitive abilities of each pet; maximally identify, initiate, use individual experience of personality; to help individuals to know themselves, to identify themselves, and to be self-realized; form a human life culture, which is the ability to productive build their daily lives, correctly determine its direction).*

**Key words:** *methodologist, future music teacher, artistic and aesthetic education.*

**Постановка проблеми.** Для розробки теоретико-методологічних основ художньо-естетичного виховання майбутніх учителів художньої культури і майбутніх учителів музичного мистецтва з'ясовано, що поза увагою науковців залишилися аналіз й обґрунтування найбільш результативних методологічних підходів до цієї проблеми, що є перспективним напрямом нашого дослідження і потребує подальшого вивчення та впровадження в систему вищої педагогічної освіти.

**Аналіз досліджень.** Проаналізувавши наявні наукові доробки (Р. Акоффа, І. Беха, О. Бондаревської, О. Газмана, С. Гончаренка, Г. Єльнікової, Г. Пономарьової, О. Попової, Н. Письменної, П. Сікорського та інших), вважаємо, що в сучасних умовах художньо-естетичне виховання майбутніх учителів художньої культури і майбутніх учителів музичного мистецтва має спиратися на особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, системний та диференційований підходи. Особистісно орієнтований підхід досліджували І. Бех, Є. Бондаревська, В. Гінецинський, О. Доценко, М. Євтух, В. Луговий, В. Мирошніченко, О. Пехота, Г. Пономарьова, О. Попова, М. Сергеев, В. Сериков, І. Якиманська та інші.

**Мета статті** – обґрунтувати основні методологічні підходи (особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, системний та диференційований) до художньо-естетичного виховання майбутніх учителів художньої культури і майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Академік І. Бех у науковому доробку «Вибрані наукові праці. Виховання особистості» пише: «Одиницею особистісного розвитку суб'єкта прихильники цього підходу вважають його вчинок, мотивований певною морально-духовною цінністю як самовартісною формою активності. Тому за цього підходу забезпечується духовно-практичне освоєння суб'єктом світу, реалізується морально-духовна практика. Він спрямований на морально-духовний розвиток суб'єкта, а не його пристосування до умов навколишнього середовища; ґрунтуючись на механізмах свідомості й самосвідомості, він сприяє вихованню вищих сенсів життя людини і практичній орієнтації на них» (Stones, 1979: 27).

О. Попова вважає, що особистісний підхід у педагогіці – це гуманістичний підхід педагога до вихованців, що допомагає кожному з них усвідомити себе як особистість, виявити можливості, що стимулюють самостановлення, самоствердження, самореалізацію. Особистісно орієнтоване навчання будується на принципі варіативності, тобто вибору змісту, методів і форм навчального процесу, який здійснюватиметься педагогом з урахуванням особливостей і рівня розвитку кожного студента, його потреби в педагогічній підтримці (Stones, 1979: 65). О. Бондаревська вважає, що особистісно орієнтований підхід до виховання має допомогти знайти, підтримати та розвинути людину в людині й закласти в ній механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та інші, необхідні для становлення самобутнього особистісного образу та діалогічної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією. Головними завданнями особистісно орієнтованого підходу до виховання є: розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожного вихованця; максимально виявити, ініціювати, використати індивідуальний досвід особистості; допомогти особистості пізнати себе, самовизначитися та самореалізуватися; сформувати в людини культуру життєдіяльності, яка дає змогу продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати його напрями (Богачев, 1983: 65).

Підсумовуючи думки вищенаведених науковців, вважаємо за необхідне спиратися на цей підхід для художньо-естетичного виховання майбутніх учителів художньої культури і майбутніх учителів музичного мистецтва.

У своїх наукових, психолого-педагогічних доробках Л. Загрекова, О. Леонтьєв, Г. Пономарьова, Н. Радіонова, А. Тряпціна, Н. Щуркова розглядали діяльнісний підхід як один із найважливіших у процесі формування особистості. Діяльнісний підхід у вихованні – висування діяльності як головного фактора єдності свідомості, поведінки і ставлення до праці, коли учень здійснює певну систему видів діяльності (навчальну, трудову, ігрову, суспільно-корисну, самообслуговуючу) (Богачев, 1983: 74). Педагогіка розвитку у вищій школі має конституювати

принципи діяльності, розвивального навчання, генетичного сходження у відображенні дійсності, моделювання, які варто послідовно реалізувати в навчальних програмах і в процесі створення навчальних вузівських курсів. Діяльнісний підхід, основним завданням якого є розвиток теоретичної свідомості суб'єкта, апелює до формування знань як переконань, тобто наукового світогляду. Для цього використовують фрагменти практики як полігону застосування засвоєних знань, критерію істинності. Метою діяльнісного підходу до процесу навчання є перетворення того, хто навчається, на суб'єкт учіння (Stones, 1979: 27).

Далі розглянемо компетентнісний підхід до виховання.

Теоретичні й методичні питання щодо реалізації компетентнісного підходу до навчання та виховання при підготовці майбутніх фахівців у вищій школі досліджували вітчизняні та зарубіжні учені В. Байденко, Л. Бахман, І. Бех, Н. Бібік, В. Бондар, С. Глазачев, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Кальней, Н. Кічук, Л. Коваль, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, Г. Пономарьова, та інші.

Як наголошує І. Бех, «компетентнісний підхід має забезпечити вищий рівень компетентності суб'єктів навчання. Цей підхід репрезентується сформованістю в суб'єкта наукового поняття «компетентність» як єдності, де науково орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, що полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне подолання певних життєвих проблем. До компетентності цього рівня спонукає прагнення до самоствердження, чуття гідності, соціальна мотивація тощо. Компетентність вищого рівня безпосередньо залежить від якості наукових здобутків, які трансформуватимуться в систему компетентностей. Отже, тільки педагогіка розвитку (а не педагогіка знань) може забезпечити розвиток у суб'єкта компетентності вищого рівня».

О. Лебедев під компетентнісним підходом розуміє сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінки освітніх результатів (Бех, 2015: 62). Серед таких принципів ним виділено:

1) сенс освіти (навчання та виховання) полягає в розвитку в тих, хто навчається, здатності самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є і власний досвід студентів.

2) зміст освіти (навчання та виховання) є дидактично адаптованим соціальним досвідом рішення пізнавальних, світоглядних, етичних, політичних та інших проблем.

3) сенс організації освітнього процесу полягає в створенні умов для формування в тих, хто навчається, досвіду самостійного рішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, етичних та інших проблем, що становлять зміст освіти.

4) оцінка освітніх результатів ґрунтується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих студентами на певному етапі навчання.

Проаналізувавши все вищезазначене, ми погоджуємося з І. Бехом щодо інтеграції діяльнісного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходу для розробки теоретико-методологічних основ художньо-естетичного виховання майбутніх учителів художньої культури і майбутніх учителів музичного мистецтва. Системний підхід відбиває загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності. Він орієнтує дослідника на необхідність підходити до явищ життя як до систем, що мають певну будову та свої закони функціонування (Stones, 1979: 19). Системний підхід дає змогу виявити інтегративні системні властивості об'єктів і процесів, які не зводяться до механічної суми їхніх складників. Основними ознаками системних об'єктів є структурність, цілісність, інтегративність і синергетизм. С. Гончаренко зазначає, що системний підхід – це напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлених у них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину. Наприклад, як систему можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складниками буде сам суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета пізнання, умови, в яких вона перебуває тощо. Своєю чергою складові системи – підсистеми – можна розглядати як самостійні системи (Stones, 1978: 38).

Диференційований підхід у наукових доробках розглядали Б. Ананьєв, В. Баширова, О. Бугаєва, Я.-А. Коменський, П. Лернер, В. Міхальова, Г. Пономарьова, В. Ульянова, Р. Солопова, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський та інші. З огляду на вимоги сьогодення, відповідно до яких майбутні вчителі художньої культури та майбутні вчителі музичного мистецтва мають бути одночасно і управлінцями, і педагогами, і вихователями, актуальність застосування диференційованого підходу в цілеспрямованому освітньому процесі (навчанні та вихованні) цих фахівців є необхідною. П. Сікорський дає таке визначення поняття «диференційованого підходу», розглядаючи його як «цілеспрямовану діяльність



педагога з використанням в умовах довільного навчання можливостей урізноманітнення тих чи інших освітніх компонентів» (Сікорський, 1998: 19). Як було доведено вище, сучасний освітній процес має розглядатися як інтеграційний процес, що має дві складові частини навчання та виховання, при цьому навчати, не виховуючи, неможливо – це обґрунтовано у двотомному виданні «Вибрані наукові праці» академіка І. Беха, тому надалі, аналізуючи диференційований підхід до навчання, ми будемо мати на увазі виховання. При цьому науковець С. Гончаренко зазначає, що диференційоване навчання може будуватися як за науково-теоретичними профілями (гуманітарний, фізико-математичний, хімічний, біолого-агрономічний), так і за науково-технічними. Диференційоване навчання також може здійснюватися й у формі додаткових занять за вибором за рахунок часу, відведеного для цієї мети навчальним планом. П. Сікорський проаналізував зміст понять «диференційоване навчання», «диференціація навчання» і «диференційований підхід» у монографічному дослідженні «Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання» (Сікорський, 1998: 46). Науковець визначає диференційоване навчання як спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність (суб'єкту педагогічну взаємодію), яка, враховуючи вікові, індивідуальні особливості суб'єктів навчання, їхній соціальний досвід і стартовий стан, спрямована на оптимальний фізичний, духовний та психічний розвиток учнів (студентів), засвоєння необхідної суми знань, практичних дій за різними навчальними планами і програмами навчання щодо диференціації навчання. П. Сікорський під диференційованим навчанням розуміє «таку організаційну форму занять, у якій навчальні класи, групи формуються за певною спільною ознакою, а навчання проводиться за різними навчальними планами й програмами з максимальним урахуванням вікових та індивідуальних можливостей суб'єктів навчання». На думку науковця, таке визначення дефініції «диференційоване навчання» і «диференціація навчання» відкриває додаткові можливості у класифікації диференційованих форм навчання. Диференційоване навчання передбачає трансформацію класних форм у типолого-групові форми навчання та виховання і забезпечує перехід від мікрогрупових форм до

індивідуальних. Диференціація навчання вимагає формування класів, груп за наперед визначеними критеріями, тобто організацію навчання з відносно гомогенним складом навчальної групи (Сікорський, 1998: 119). І. Козловська в монографії «Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи» (Ткаченко, 2006: 23) трактує диференціацію в навчальному процесі як врахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли вони групуються за якимись особливими ознаками для окремого навчання. Диференційоване навчання – спеціально організована пізнавальна діяльність, яка, з огляду на індивідуальні відмінності, спрямована на оптимальний інтелектуальний розвиток кожного учня і передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір форм, прийомів і методів навчання відповідно до типологічних особливостей учнів» (Бех, 2015: 11).

**Висновки.** Проаналізувавши думки наведених вище учених щодо застосування диференційованого підходу для обґрунтування теоретико-методологічних основ художньо-естетичного виховання майбутніх учителів художньої культури і майбутніх учителів музичного мистецтва, можемо зробити певні висновки. Так, важливою передумовою є запровадження диференційованого підходу до художньо-естетичного виховання майбутніх учителів художньої культури та майбутніх учителів музичного мистецтва, цілеспрямованість навчання й виховання на формування особистості кожного майбутнього фахівця, навчання з огляду на можливість об'єднання студентів у групи відповідно до їхніх творчих індивідуальних здібностей із застосуванням при цьому різних форм та методів виховання (ігри, змагання, брейн-ринги, квести, створення спеціальних педагогічних ситуацій тощо). Цей підхід до художньо-естетичного виховання допомагає у вирішенні освітніх (навчальних та виховних) завдань з урахуванням особливих якостей кожного студента. Отже, в статті було обґрунтовано основні методологічні підходи (особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, системний та диференційований) до художньо-естетичного виховання майбутніх учителів художньої культури і майбутніх учителів музичного мистецтва.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. 2015. Т. 1. 840 с.
2. Богачев В. І. Мистецтво управління. Київ : Наукова думка, 1983. 97 с.
3. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. Львів : Каменяр, 1998. 196 с.
4. Ткаченко Т. В. Уміння психотехніки як засіб професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні засади сучасної професійної підготовки у вищих навчальних закладах* : збірник наук. праць. 2006. С. 305–311.
5. Stones E. Psychopedagogy. Psychological Theory and the Practice of Teaching. 1979. P. 400.

## REFERENCES

1. Бех І. Д. Vy`brani naukovi praci. Vy`xovannya osoby`stosti. [Selected scientific works. Education of the person]. Bukrek, 2015, p. 840 [in Russian].
2. Bogachev B. I. My`cteczstvo uppavlinnya. [Mictectvo uppavlinnja]. Naukova dumka, 1983. P. 97[in Russian].
3. Sikors`ky`j P. I. Teorety`ko-metodologichni osnovy` dy`ferencijovanogo navchannya. [The theoretical-methodologist is the basis of the differentiated navchanny]. Lion: Kamenyar. 1998, p. 196 [in Russian].
4. Tkachenko T. V. Uminnya psy`xotexniki` yak zasib profesijnoyi pidgotovky` majbutn`ogo vchy`telya. Pedagogichni zasady` suchasnoyi profesijnoyi pidgotovky` u vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax: zb. nauk. pracz.` [Pedagogical principles of modern professional training in higher educational institutions] ZB. Sciences. Prats ` mother. Style-Izdat, 2006, pp. 305–311 [in Russian].
5. Stones E. Psychopedagogy. [Psychological Theory and the Practice of Teaching] London. 1979, p. 400.

**Ольга УХНАЛЬ,**

*orcid.org/0000-0002-3377-2002*

аспірантка факультету технологічної і професійної освіти

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

(Глухів, Сумська область, Україна) *ixnalolga@gmail.com*

## ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

*У статті розглядається новий вектор розвитку освіти, який неможливий без інноваційних технологій. Визначено, що зміни відбуваються на рівні держави в рамках законодавства, що підтверджує удосконалення нормативно-правової бази, яка є фундаментом модернізації системи освіти. Нова освітня парадигма будується на спрямованості та самовизначеності, активній та стабільній життєдіяльності в постійно змінених соціальних умовах, готовності сприймати і розв'язувати нові завдання. Здійснено аналіз джерельної бази з приводу впровадження та використання інноваційних технологій в освітньому процесі для підготовки майбутніх учителів історії та визначено періодизацію активних досліджень у педагогіці. Розглянуто та розкрито значення понять «інновації», «інновації в освіті», «педагогічні технології», «інноваційні педагогічні технології». Висвітлено процес входження у професію вчителя, що триває в постійній підготовці до безперервної освіти та самовдосконалення задля того, щоб у майбутньому педагог зміг самостійно проводити педагогічну діяльність, швидко адаптуватись до нового шкільного життя та різних обов'язків, які покладаються на професію. Відповідно до цього основним чинником становлення вчителя є педагогічна практика, в процесі якої майбутній вчитель зможе співвідносити теоретичні знання з практичними вміннями. Завдяки вдало організованій педагогічній практиці майбутні вчителі зможуть впроваджувати в освітньо-виховний процес альтернативні методики. Головна ознака вітчизняної освіти – поєднання двох рис: традиційності та інноваційності. Зазначено види інноваційних педагогічних технологій: модульне навчання, проектні, інтерактивні, ігрові, контекстного навчання, критичного мислення, дослідницькі, кейс-технології, тренінгові, мультимедійні. Використання інноваційних технологій має вміло переплітатися з іншими видами педагогічної діяльності. Для підготовки майбутніх учителів історії до використання в педагогічній практиці інноваційних технологій потрібно враховувати низку аспектів – використання цих технологій самими викладачами, проведення тренінгів, обмін досвідом, системність, рефлексія.*

**Ключові слова:** *інновації, інновації в освіті, педагогічні технології, інноваційні педагогічні технології, рефлексія, освітньо-виховний процес, критичне мислення.*

**Olga UHNAL,**

*orcid.org/0000-0002-3377-2002*

Graduate Student of Faculty of Technological and Vocational Education

of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

(Hlukhiv, Sumy region, Ukraine) *ixnalolga@gmail.com*

## USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS FOR FUTURE HISTORY TEACHERS TRAINING

*The article considers a new vector of educational development, which is impossible without innovative technologies. It is determined that changes take place at the state level within the framework of the legislation, which confirms the improvement of the legal framework, which is the foundation of the modernization of the education system. The new educational paradigm is based on orientation and self-determination, active and stable life in constantly changing social conditions, readiness to accept and solve new tasks. The analysis of the source base on the introduction and use of innovative technologies in the educational process for the training of future history teachers is made and the periodization of active research in pedagogy is defined. The meaning of the concepts "innovation", "innovation in education", "pedagogical technologies", "innovative pedagogical technologies" is considered and revealed. The process of entering the teaching profession, which continues in constant preparation for continuing education and self-improvement in order for the teacher to be able to conduct pedagogical activities independently, quickly adapt to new school life and various responsibilities assigned to the profession is covered. Thanks to a well-organized pedagogical practice, future teachers will be able to introduce alternative methods into the educational process. The main characteristic of domestic education is a combination of two features: traditionality and innovation. The types of innovative pedagogical technologies are indicated – modular learning, design, interactive, game, contextual learning, critical thinking, research, case technologies, training, multimedia. The use of innovative technologies must be skillfully intertwined with other types of pedagogical activities. To prepare future history teachers for the use of innovative technologies in their pedagogical practice, it is necessary to take into account a number of aspects – the use of these technologies by teachers themselves, workshop practice, experience exchange, systematics, reflection.*

**Key words:** *innovations, innovations in education, pedagogical technologies, innovative pedagogical technologies, reflection, educational process, critical thinking.*

**Постановка проблеми.** Інноваційні технології для професійної підготовки майбутнього вчителя історії є важливою і чи не найголовнішою складовою частиною освіти сучасної людини. Система освіти в Україні формується як один із пріоритетних напрямів у ціннісних орієнтаціях суспільної свідомості. Питання щодо навчання молодого покоління набуває особливого значення, адже сприяє вихованню та навчанню особистості, яка здатна до саморозвитку та самореалізації своїх інтересів, набутих знань, умінь.

Нині система освіти вимагає нових векторів розвитку, які неможливі без використання інноваційних технологій. Нововведення ґрунтуються на сучасній нормативно-законодавчій базі, зокрема на законах України «Про повну загальну середню освіту» (2017 р.), «Про Вищу освіту» (2014 р., зі змінами 2018 р.), «Про інноваційну діяльність» (2002 р., зі змінами 2019 р.), «Про пріоритетні напрямки інноваційної діяльності в Україні» (2012 р.), Розпорядженні Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегічного розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року» (2019 р.), «Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (2002 р., зі змінами 2017 р.).

З урахуванням вищезазначеного нова освітня парадигма будується на спрямованості та самовизначеності, активній та стабільній життєдіяльності в постійно змінених соціальних умовах, готовності сприймати і розв'язувати нові завдання.

**Аналіз досліджень.** Інноваційні технології в освіті, їх використання, значення, почали плідно розвиватися завдяки дослідженням зарубіжних науковців ще з середини 50-х років ХХ століття у працях А. Біне, О. Декролі, Е. Клапаред, В. Кілпатрік, Е. Мейман, Е. Торндайк. На основі цих досліджень та пошуків нових ідей створювалися приватні та експериментальні освітні заклади в Німеччині, Польщі, Великій Британії, Чехії, США: «Лабораторна школа» М. Джонсона, «Школа гри» К. Пратта, «Дитяча школа» М. Наумберга, «Вільна шкільна громада» Г. Вінекена, дитячі будинки Я. Корчака, які вперше проголошували ідеї цінності дитини як особистості. Друга половина ХХ ст. у зарубіжній педагогіці зазначена етапом піднесення, з'являється гуманістичне спрямування. На цьому етапі виховання та навчання дитини як особистості проходило через призму природовідповідності, природоспорідненості.

У вітчизняній науці активне дослідження інноваційності в освіті розпочинається наприкінці 80-х рр. ХХ ст. Цією проблематикою займалися Л. Ващенко, О. Козлова, Н. Артикуци, О. Арла-

мова, М. Бургіна, І. Бех, Л. Даниленко, І. Дичківська, М. Кларіна, О. Пехота, Л. Подимова, А. Пригожина, В. Сластьоніна, А. Хуторський.

Розробками інноваційних технологій навчання займалися А. Єрмов, А. Белкін, Л. Виготський, Ж. Піаже, Ч. Темпл, Д. Стіл, К. Мередіт, В. Коваленко, О. Пометун, Л. Пироженко, І. Чечель.

На початку ХХІ ст. проблемам розробок та втілення інноваційних освітніх технологій в освітньо-виховний процес присвячені дослідження таких науковців, як В. Андрєєв, І. Дичківська, К. Колін, Н. Криворучко, І. Підласний, В. Симоненко, В. Сластьонін, В. Шапкін. Теоретико-практичні розробки в цій галузі належать В. Гузєєву, А. Гіну, О. Пометун, Л. Пироженку, А. Фасолі.

**Мета статті** – розкрити поняття інноваційних технологій в освітньому процесі для підготовки майбутніх вчителів історії, довести їх значення та важливість застосування на всіх етапах освітньо-виховного процесу.

**Виклад основного матеріалу.** «Усюди цінність школи дорівнює цінності її вчителя», – зазначав А. Дістерверг. З огляду на вищезазначене можна чітко виокремити, що модернізація освіти чітко передбачає введення в систему освіти інноваційних технологій, яка неможлива без підготовлених та компетентних фахівців.

Майбутній вчитель історії у вищому педагогічному освітньому закладі стає на шлях зародження інноваційної діяльності, сприятливості до нового, апробації інновацій, а надалі застосування набутих теоретичних знань на практиці.

Нині терміни «інноваційні технології», «інноваційні педагогічні технології» досить широко увійшли в науковий обіг. Для розкриття цих понять уточнимо значення термінів «інновації», «інновації в освіті», «педагогічні технології» (Мартинова, 2016: 22).

Формуванню поняття «інновації» присвячені роботи А. Лоренса, М. Поташника, В. Сластеніна, К. Ангеловських, С. Ільєнкова. Інновації (англ. innovation – «нововведення, зміни») – зміни, нововведення; новітній продукт, заснований на використанні досягнень науки і передового досвіду, що є кінцевим результатом інноваційної діяльності (Інноваційні педагогічні технології, 2015: 5).

На думку В. Сластьоніна, інновації в освіті – це процес із впровадження нововведень для вирішення педагогічних проблем, але по-іншому, відкриття за допомогою поєднання нових методів, форм педагогічної діяльності, творчий підхід та реалізація нових концепцій, ідей, поглядів у системі освіти та виховання з позиції особистісно зорієнтованого навчання (Пометун, 2004: 180).

Педагогічні технології, як виділяє В. Адрєєв, – це один зі спеціальних напрямів у педагогіці, який передбачає забезпечення досягнення певних завдань, зокрема підвищувати ефективність освітньо-виховного впливу, що дає гарантію його високому рівню (Формування інноваційно-комунікаційних компетентностей, 2014: 112).

Д. Богоявленська зазначає, що інноваційні педагогічні технології – це процес послідовного впровадження в педагогічну діяльність нововведень для вирішення педагогічних проблем по-новому за допомогою творчого підходу та новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють весь освітньо-виховний процес від визначення мети до очікуваних результатів (Інноваційні педагогічні технології, 2015: 23).

Майбутній вчитель історії, навчаючись у закладі вищої педагогічної освіти, проходить весь час так зване входження у професію вчителя. Цей процес триває у постійній підготовці до безперервної освіти та самовдосконалення. Таким чином, учитель у майбутньому зможе самостійно провадити педагогічну діяльність, швидко адаптуватись до нового шкільного життя та різних обов'язків, які покладаються на професію. Відповідно, основним чинником становлення вчителя є педагогічна практика, в процесі якої майбутній вчитель має змогу співвідносити теоретичні знання з практичними вміннями. Завдяки вдало організованій педагогічній практиці майбутні вчителі зможуть впроваджувати в освітньо-виховний процес альтернативні методики. Інноваційність – це, по суті, творчий процес. На думку В. Сластьоніна, інновації приносять новизну в цілі, зміст, методи і форми освітньо-виховного процесу, а також в організацію спільної роботи, яка передбачає творчу діяльність вчителя і учня. А. Хуторський зазначає, що основними функціями інноваційності в педагогічній діяльності є зміна бачення в управлінні освітньо-виховним процесом. М. Кларик підкреслює, що інновації змінюють спосіб мислити та діяти (Формування інноваційно-комунікаційних компетентностей, 2014: 143).

У педагогічній діяльності, вчитель – це інноватор, який вміє поєднувати отримані знання зі своїми талантами, здібностями, відповідальністю, компетентністю, самовдосконаленням. Головними аспектами інноваційності є: 1) творче самовираження; 2) неповторність, активність; 3) ініціативність; 4) інтелектуальна активність; 5) новизна; 6) інноваційний потенціал. Отже, інноваційні технології в освіті – це процес розвитку педагога, де відбувається використання

накопиченого досвіду педагогами-майстрами в поєднанні з власними професійними якостями, в результаті чого з'являється власний інноваційний результат (Осадчий, 2011: 129).

В умовах реформування освіти в Україні особливе значення відводиться компетентнісному підходу, що змінило парадигму педагогічної думки від викладання до учіння. З цього випливають актуальні завдання сучасної освіти – перехід від пасивних форм навчання до активних, які стимулюють пізнавальну активність та самостійність всіх учасників освітнього процесу. Найголовніше завдання – це накопичення знань, які можна застосовувати в житті. Як зазначив М. Чомаков, навчання має бути побудоване таким чином, щоб сформувати критичне мислення студента. Критичне мислення – мислення, яке допомагає критично ставитися до тверджень і шукати докази, але при цьому зберігати відкритість для нових методів, ідей (Дудко, 2004: 3).

Українське суспільство потребує високоморальну особистість, добре освічену, з творчим мисленням, зі змогою мислити самостійно, інноваційною діяльністю – спроможністю до науководослідної, проектно-пошукової. Найголовніший аспект вітчизняної освіти – це поєднання двох рис – традиційності та інноваційності. Виникає запитання щодо інноваційних технологій в освітньому процесі для підготовки майбутніх учителів історії (Інноваційні педагогічні технології, 2015: 110).

Інноваційні педагогічні технології бувають модульного навчання, проектні, інтерактивні, ігрові, контекстного навчання, критичного мислення, дослідницькі, кейс-технології, тренінгові, мультимедійні.

Технологія модульного навчання – процес навчання, де студент повністю самостійно досягає конкретної мети, модуль – вузол, в якому поєднані навчальний зміст і технологія оволодіння ним. Студенти самостійно оволодівають навчально-пізнавальним матеріалом, а кожен модульний елемент потребує програмового забезпечення. Модуль має свою структуру: теоретичний матеріал (лекції); програмне забезпечення; самостійна робота; лабораторний практикум; практичні завдання; проектна дослідницька діяльність. Завдяки модульній технології студент стає центром навчання. Ідея належить американському педагогу і філософу практику J. Dewey. Як зазначає засновник, модулів має бути не менше 6 і не більше 12 (Смірнова, 2010: 52).

Проектні технології – спосіб організації пізнавальної діяльності, спрямованих на вирішення

завдань навчального проекту, головна умова, створення відповідального освітнього середовища, де студент спирається на особистісний потенціал. Обґрунтування методу здійснили Дж. Дьюї, В. Кіппатрик, Е. Коллінгс. Ця технологія на початку ХХ ст. вважалася специфікою тільки США, а потім німецька спільнота поклала в основу концепції загальної освіти, зокрема Б. Отто, надалі питання опрацьовували Ф. Карсен, Г. Кершенштейнер, О. Хоаз (Рижак, 2009: 27). Проектна діяльність відповідає особистісно орієнтованій парадигмі. Проектна діяльність поділяється на дослідницьку та творчу, де дослідницька має чітку структуру, а творча – застосування знань у незнайомій ситуації. Основні вимоги: наявність досліджуваної проблеми; практично-теоретична значимість; самостійність; гнучкість; структурованість; послідовність.

Інтерактивні технології – технологія, яка спонукає до взаємодії в комбінації викладач – студент, студент – студент. За класифікацією О. Пометун та Л. Пироженко, є такі форми організації освітньо-виховного процесу: кооперативні (робота в парах, трійках, малих групах, акваріум); колективно-групові (мікрофон, мозковий штурм, «ажурна пилка», «навчаючись – вчуся»); ситуативні (рольова гра, ігри); дискусійні (метод ПРЕС, «займи позицію», «евристична бесіда», «дискусія»). Завдяки цій технології можна охопити більшу кількість учасників освітнього процесу – студентів, подати цікаво матеріал, застосовувати теоретичні знання на практиці, вчитися комунікувати.

Ігрові технології – це активна навчальна діяльність, в якій відбувається перехід від навчання до набуття навичок застосування в житті накопичених знань. А. Макаренко одним із перших зазначив, що у грі особистість розкривається, діє, мислить, будує комбінації, моделює взаємини. Основні аспекти гри: мотиваційні, розвиваючі, комунікативні, балансуєчі, зниження тривожності. На думку Г. Селевко, педагогічні ігри мають низку класифікацій (Пометун, 2004: 87): за сферою діяльності (фізичні, інтелектуальні, трудові, соціальні, психологічні); за характером педагогічного процесу (репродуктивні, ділові, рольові тощо); за ігровою методикою (предметні, сюжетні, ділові, рольові тощо); за навчальним предметом (музичні, історичні, математичні тощо); за ігровим середовищем (настільні, вуличні, телевізійні, комп'ютерні). Цю технологію можна використовувати на різних типах уроку (Інноваційні педагогічні технології, 2015: 215).

Технологія компетентнісного навчання полягає у формуванні фахівця з переходом від пізна-

вального типу до професійного. Цю концепцію було розроблено А. Вербицьким та представниками його наукової школи – О. Ларіоновим, О. Поповим. Вона передбачає перехід студентів від навчальної діяльності, наприклад: лекції через спецкурси та ігрові форми до навчально-професійної, науково-дослідницької роботи: курсові, дипломні, роботи в МАН.

Технологія критичного мислення – мислення, яке будь-яке твердження пропускає через призму доказів, але при цьому відкритість до нових ідей, методів. Головні аспекти: свобода вибору, відповідальність за власні рішення. На уроці викладач створює ситуацію, розгортання якої пройде в трьох стадіях «виклик (спонукає до роботи, пробуджує інтерес до теми) – осмислення змісту (отримання повної інформації по темі, її систематизація) – роздум (обмін думками, придбання нового знання, спонукання до розширення інформаційного поля, співвідношення нової інформації з тією, що є, та вироблення власної позиції)» (Інноваційні педагогічні технології, 2015: 55).

Дослідницька технологія передбачає самостійну, аналітичну діяльність у результаті системного вивчення якого-небудь питання, яке виходить за межі програми. Основні аспекти: науковий підхід, освоєння нестандартних видів пізнавальної діяльності, залучення до вироблення нових знань, вміння користуватися джерелами, ораторські якості.

Тренінгові технології – засіб адаптації людини до професійної діяльності, засіб перепрограмування вже визначеної поведінки в різних сферах діяльності людини. Появу цієї технології пов'язують із діяльністю американського психолога К. Льовіна. У вітчизняній науково-педагогічній сфері цим питанням займалися Г. Бевз, І. Вачков, В. Гаврилук, О. Главник, що визначають такі види тренінгів: партнерські, сенситивні, креативні. На всіх видах використовують психогімнастичні вправи (Селевко, 2013: 430).

Кейс-технології – технологія, за якою студент стає активним учасником, а викладач – організатором освітньо-виховного процесу. Вперше ця технологія була застосована в Гарварді викладачем В. Донама. Структура кейсу: титульний лист; назва кейсу; вступ; загальна інформація; опис проблеми; висновки; додатки. Це переведення студентів із репродуктивного рівня засвоєння знань на евристичний.

Мультимедійні технології – впровадження в освітньо-виховний процес інформаційно-комунікаційних технологій та інтернету. Цю технологію можна використовувати в будь-який момент,

коли потрібна візуалізація: відеопрезентації, відеоуроки, відеофільми, електронна енциклопедія, електронне портфоліо, тести, інтерактивні дошки (Осадчий, 2011: 140).

Головне вдало та вправно поєднувати інноваційні технології з іншими видами педагогічної діяльності.

**Висновки.** Підбираючи інноваційні технології для майбутніх вчителів історії, потрібно визначитися з низкою аспектів, які сприяють активній діяльності: доцільність використання технологій; ретельний підбір та аналіз освітнього матеріалу; планування уроку; хронометраж; критерії оцінювання; забезпечення розуміння матеріалу; надання необхідної інформації; рефлексія.

Для ефективної професійної підготовки майбутніх учителів історії обов'язковим є використання інноваційних технологій самими викла-

дачами вищих педагогічних освітніх закладів. Освітньо-виховний процес має бути особистісно зорієнтованим. У процесі педагогічної діяльності самі викладачі мають сформувати суб'єкт-суб'єктні стосунки: «викладач – студент», «вчитель – студент», «методист – студент». Результативність буде завдяки сформованим комфортним умовам навчання. Задля розширення кругозору майбутніх учителів історії потрібні нестандартні підходи до навчання: проведення тренінгів, виїзних семінарів, екскурсій до інших освітніх закладів, рефлексія. Метод самоаналізу орієнтований на критику і усвідомлення теоретичного знання, методів та способів пізнання, тобто рефлексія має проходити червоною ниткою впродовж всієї педагогічної діяльності як у викладачів вищих педагогічних освітніх закладів, так і в майбутніх учителів історії.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дудко Л. А. Роль інноваційних педагогічних технологій у становленні конкурентноспроможних спеціалістів. *Мультиверсум: філософський альманах*. 2004. № 39. С. 1–4.
2. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики* : монографія. Житомир, 2009. С. 14–47.
3. Інноваційні педагогічні технології: посібник / за ред. О. І. Огієнко. Київ, 2015. 314 с.
4. Мартинова І. Упровадження інноваційних педагогічних технологій як засіб розвитку творчого потенціалу педагога. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 4. С. 18–22.
5. Осадчий В. В. Мультимедійні технології у професійній підготовці майбутніх учителів в умовах педагогічного університету. *Педагогіка*. 2011. № 2. С. 129–140.
6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук. метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. Київ, 2004. 192 с.
7. Рижак Л. Університетська освіта в ХХІ сторіччі: філософсько-синергетичний аспект. *Вісник*. 2009. Вип. 12. С. 26–35.
8. Селезньова Г. О. Запровадження тренінгів у навчальний процес з метою формування компетентного фахівця. *Бізнесінформ*. 2013. № 4. С. 430.
9. Смірнова О. Методичні аспекти підготовки майбутніх учителів історії до інноваційної педагогічної діяльності. *Рідна школа*. 2010. № 11. С. 50–53.
10. Формування інноваційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору / заг. ред. В. Ю. Бикова, О. В. Овчарук. Київ, 2014. 212 с.

#### REFERENCES

1. Dudko L. A. (2004) Rol innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii u stanovlenni konkurentnospromozhnykh spetsialistiv [The role of innovative pedagogical technologies in the formation of competitive professionals]. *Multyversum: filosofskiy almanakh*. Nr 39. pp. 1–4 [in Ukrainian].
2. Dubaseniuk O. A. (2009) Innovatsiini osvitni tekhnolohii ta metodyky v systemi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky [ Innovative educational technologies and methods in the system of professional and pedagogical training]. *Profesiina pedahohichna osvita: innovatsiini tekhnolohii ta metodyky: monohrafiia*. Zhytomyr. pp. 14–47 [in Ukrainian].
3. Ohiienko O. I. (2015) Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]: posibnyk. Kyiv. pp. 314 [in Ukrainian].
4. Martynova I. (2016) Uprovadzhenia innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii yak zasib rozvytku tvorchoho potentsialu pedahoha [Introduction of innovative pedagogical technologies as a means of developing the creative potential of the teacher]. *Nova pedahohichna dumka*. Nr. 4. pp. 18–22 [in Ukrainian].
5. Osadchy V. V. (2011) Mulytymediini tekhnolohii u profesinii pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv v umovakh pedahohichnoho universytetu [Multimedia technologies in the professional training of future teachers in a pedagogical university]. *Pedahohika*. Nr. 2. pp. 129–140 [in Ukrainian].
6. Pometun O. I. (2004) Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson. Interactive learning technologies]: nauk. metod. posibn. / O. I. Pometun, L. V. Pyrozhenko. Kyiv. pp. 192 [in Ukrainian].
7. Ryzhak L. (2009) Universytetska osvita v XXI storichchi: filosofsko-synerhetychnyi aspekt [University education in the XXI century: philosophical and synergetic aspect]. *Visnyk*. Vyp. 12. pp. 26–35 [in Ukrainian].

- 
8. Seleznova H. O. (2013) Zaprovadzhennia treninhiv u navchalnyi protses z metoiu formuvannia kompetentnoho fakhivtsia [Introduction of trainings in the educational process in order to form a competent specialist]. *Biznesinform*. Nr. 4. pp. 430 [in Ukrainian].
  9. Smirnova O. (2010) Metodychni aspekty pidhotovky maibutnikh uchyteliv istorii do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti [Methodical aspects of preparation of future history teachers for innovative pedagogical activity]. *Ridna shkola*. Nr. 11. pp. 50–53 [I n Ukrainian].
  10. Bykova V. Iu., Ovcharuk O. V. (2014) Formuvannia innovatsiino-komunikatsiinykh kompetentnosti u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv stvorennia informatsiinoho osvithnoho prostoru [The formation of innovation and communication competencies in the context of European integration processes of creating information educational space]. Kyiv. pp. 212 [in Ukrainian].



**Володимира ФЕДИНА-ДАРМОХВАЛ,**

*orcid.org/0000-0002-8663-0390*

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
викладач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Львівського національного університету імені Івана Франка  
(Львів, Україна) wolodymyra@yahoo.com*

**Роман МИХАЙЛИШИН,**

*orcid.org/0000-0002-9448-2463*

*асистент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Львівського національного університету імені Івана Франка,  
методист  
Педагогічного коледжу  
Львівського національного університету імені Івана Франка  
(Львів, Україна)*

## СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ ТУРЕЧЧИНИ)

*Початок ХХІ ст. ознаменувався зміною суспільної парадигми національних держав над інтересами суспільства. Піддаються переосмисленню та випробуванню такі сентенції, як толерантність, культурна багатобарвність та інші духовні імперативи ХХ ст. Сьогодні суспільний прагматизм людини постіндустріального інформаційного суспільства, зміна кордонів, виникнення нових політичних, етнічних, суспільно-громадських утворень, перерозподіл усіх видів ресурсів ставлять на порядок денний формування нових підходів: у спілкуванні між суспільством і державою, між державою і громадянином, між різними народами та націями. Не можна йти у майбутнє без історичної та культурної спадщини, але й неможливо рухатися вперед із повернутою назад головою, орієнтуючись лише на вчорашній день.*

*Майбутній гармонійний гуманістичний простір можливий тільки за умов взаємодоповнення та взаємоповаги до національної, етнічної та духовної ідентичності людини. Ідеологічний, економічний, культурологічний тиск одних над іншими породжує громадянські конфлікти та страждання. Радикалізм і нетерпимість виникає завжди на ґрунті недосвідченості, непоінформованості. Позбутися цього можна за умови обміну досвідом у сферах культури, науки та освіти. І тому глобальні тенденції розвитку сучасної вищої школи позначені збільшенням автономії вищих навчальних закладів – як у визначенні змісту освіти, так і в управлінні діяльністю університету; переходом від патерналістської моделі прямого контролю держави за академічними інституціями до практики оцінки їхньої діяльності й управління фінансовими стимулами забезпечення якості; пошуком способів диверсифікації фінансових джерел і розвитку підприємницької ментальності під впливом конкуренції на ринку освітніх послуг; зростанням суспільних очікувань щодо соціальної відповідальності університету; пошуком більш продуктивного синтезу між освітою, дослідженнями та інноваціями в університетських стінах.*

*Відповідно, у розумінні завдань університету як суспільного інституту відбуваються радикальні зміни у всьому – як західному, так і східному – світі. Про цей аналіз ми й поговоримо далі.*

**Ключові слова:** *університет, конкурентоспроможність, глобалізація, міждисциплінарна освіта, транскордонна діяльність.*

**Volodymyra FEDYNA-DARMOKHVAL,**

*orcid.org/0000-0002-8663-0390*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Lecturer at the Department of General Pedagogics  
and Pedagogics of the Higher Education  
of Ivan Franko National University of Lviv  
(Lviv, Ukraine) wolodymyra@yahoo.com*

**Roman MYKHAYLYSHYN,**

*orcid.org/0000-0002-9448-2463*

*Assistant of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy  
of Ivan Franko National University of Lviv,  
Methodist  
of Pedagogical College  
of Ivan Franko National University of Lviv  
(Lviv, Ukraine)*

## WORLD TRENDS AND INNOVATIVE PROCESSES IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM (ON THE TURKISH EXAMPLE)

*The beginning of the 21<sup>st</sup> century was marked by a change in the social paradigm of nation-states over the interests of society. Such social values as tolerance, cultural varieties and other spiritual imperatives of the 20<sup>th</sup> century are subject to rethinking and testing. In our days social pragmatism of the person of the post-industrial information society, borders' changes, the emergence of the new political, ethnic, social formations, redistribution of all types of resources include into the agenda formation of new approaches: in the society and state communication between state and citizen, between different peoples and nations. It is impossible to go into the future without historical and cultural heritage, but it is also impossible to move forward with one's head turned back, focusing only on the past.*

*The future harmonious humanistic space is possible only under the conditions of complementarity and mutual respect for the national, ethnic and spiritual identity of a person. Ideological, economic, cultural pressure on each other creates civil conflicts and suffering. Radicalism and intolerance always arise on the basis of inexperience and ignorance. You can get rid of this by sharing experiences in the fields of culture, science and education. That's why the global trends in the development of modern higher education are marked by the increase of the autonomy of higher education institutions – both in determining the content of education and management of the university; the transition from the paternalistic model of direct state control over academic institutions to the practice of evaluating their activities and managing financial incentives for quality assurance; finding ways to diversify financial sources and development of the enterprise mentality under the influence of competition in the market of educational services; growing public expectations concerning the social responsibility of the university; looking for a more productive synthesis between education, research and innovations within the university walls.*

*Thus, the understanding of the tasks of the university as a public institution is undergoing radical changes throughout the Western and Eastern world. So, we are going to talk about this analysis in the Article 33*

**Key words:** university, competitiveness, globalization, intersubjects education, trans border activity.

**Постановка проблеми.** Метою нашої статті є проаналізувати зміни, які відбуваються на сучасному етапі в системі вищої освіти.

**Аналіз досліджень.** Питаннями, які пов'язані з проблемами історії, філософії та теорії вищої освіти в Україні і за кордоном, займалися Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Кудіна, Н. Ничкало та інші. Особливості розвитку турецької освіти досліджували А. Газізова, Ю. Лі, С. Сапожніков, С. Усманова та інші, а становлення університетської освіти Туреччини вивчали Й. Аккута, А. Акіллідіз, Й. Акюз, А. Барблан, С. Іксаноглу.

**Мета статті** – виокремити основні освітні зміни в їхньому історичному та локальному вимірах. Наше дослідження охопило провідні країни світу, а особливу увагу ми звернули на Туреччину, яка переживає швидкі процеси змін і перетворень у багатьох сферах, в освітній зокрема. У цьому процесі виникають нові потреби та гармонізація із законодавством Європейського Союзу, що потребують багатьох змін.

**Виклад основного матеріалу.** У ХХІ ст., де основа соціально-економічного розвитку базується на виробництві високоякісної інформації та кваліфікованих людських ресурсів, очікування від університетів були величезними. Університети насамперед відповідають за виробництво та поширення знань. Сьогодні поза традиційними ролями, такими як навчання та дослідження, очікується великий внесок університетів шляхом науково-дослідної роботи. Важливі дискусії щодо майбутнього університетів були пов'язані

з прискоренням стратегій реструктуризації системи вищої освіти. Важливим моментом стало співробітництво між університетами та промисловістю. Ця трансформація поклала свою місію на університети у співпраці зі суспільством та промисловістю, окрім уже наявних традиційних, таких як виробництво інформації (дослідження) та поширення інформації (освіта, публікації). Для підготовки кваліфікованих кадрових ресурсів відповідно до вимог інформаційного суспільства передбачено створення динамічної системи освіти, яка захищатиме допитливість студентів, а також сприятиме активному соціальному та економічному зростанню через практику соціального та виробничого співробітництва. Університети почали визначати себе як «підприємницький університет», «відкритий університет», «дослідницький університет», «університет третього покоління». Проте такі визнання для університетів, які набрали обертів в останні десятиліття, можуть викликати певне непорозуміння.

З історії педагогічного становлення можемо спостерігати, що першими вищими навчальними закладами були не лише університети. Наприклад, медресе були створені для навчання вчених, науковців; у християнському світі були заклади при монастирях, і всі вони виконували функції вищої освіти. А от середньовічні університети були установами, які орієнтувалися на навчання та викладання, в яких найхарактернішою особливістю цього періоду була спеціалізація з певних дисциплін (права, медицини, філософії, теології, арифметики і так далі). У сучасному розумінні уні-

верситет був заснований на Заході в XI ст. (Болонья, Париж, Оксфорд). Перший університет, який був орієнтований на дослідження – це німецький університет – так звана гумбольдтівська модель XIX ст. Відповідно, Берлінський університет розглядається як перший приклад науково-дослідного університету, який став зразком для багатьох університетів у США та Японії (Şenses, 1994: 566). Давно відома місія університетів – виробляти знання та виховувати студентів у класичному розумінні – почала поступово змінюватися. На зміну їй встановлюється нова місія – робота з суспільством і промисловістю. Отож місію університетів на сучасному етапі можна уніфікувати так: вироблення інформації – дослідження та розвиток застосування інформації – спільна робота з індустрією та громадськістю й поширення інформації – освіта та патенти.

У XXI ст. університети мають намір стати глобальними інформаційними центрами. Університети інформаційної епохи – це установи, які можуть адаптуватися до інформаційної епохи, мати глобальне бачення, інтегруватися з кожним сегментом суспільства, а їхня діяльність спрямовується суспільством. Водночас університет керує та спрямовує свої матеріальні та людські ресурси з підприємницьким мисленням.

Тож базовими особливостями університетів є такі: динаміка в освіті, надання пріоритету дослідженням, міжнародна конкурентоспроможність, міждисциплінарна діяльність і заохочення інновацій. У XX ст. університети стали не лише виробником знань, але й локомотивом економічного розвитку. Університети оцінюють потенціал своїх регіонів, створюючи нові зони зайнятості, де вони розташовані. Університети мають відновити себе в соціальній і підприємницькій формах для того, щоб адаптуватися до часу та середовища, в якому вони перебувають. Університети розширюють свої функції в результаті економічних і соціальних перетворень, які швидко змінюються інформаційним суспільством.

Основа успіху таких країн, як США, Англія, Німеччина, Франція, Нідерланди у вищій освіті лежить у їхньому досвіді наукової, технологічної та культурної інфраструктури, змін і розвитку протягом сотні років. Відповідно до академічної ефективності, до рейтингу 2015–2016 рр. із найкращих 50 дослідницьких університетів у світі 23 з них були у США. За статистикою Всесвітньої організації інтелектуальної власності, в період 2010–2014 рр. Китай посідав перше місце щодо заявок на патент серед 837 тис. 817 наявних, а США – друге місце серед 509 тис. 511 патентів,

Японія – третє місце серед 465 тис. 971. Отже, спостерігалася така ситуація, що у США було 4 % заявок, у Кореї – 10 %, а в Китаї – 7,5 % (Menekşe, 2016: 87). У 2014 р. в США на наукові дослідження було витрачено 465 млн доларів, а в Туреччині ця цифра була у 42 рази меншою. У 2016 р. бюджет Гарварду становив 23,6 млрд турецьких лір, в еквіваленті це як бюджет 109 державних університетів Туреччини.

Кількість студентів, які отримували вищу освіту загалом у світі з 800 тис. зростає до 2,1 млн у 1975 р.; у 2000 р. – 4,5 млн. У 2012 р. – 16,4 % іноземних студентів отримали освіту у США, 12,6 % – в Англії, 6,4 % – у Німеччині, 6 % – у Франції, а в Туреччині навчалося 0,9 % іноземних студентів. Щодо внеску міжнародних студентів у бюджет Англії, то у 2010 р. він становив 8 млрд доларів, а у 2015 р. – 10 млрд (ÖSYM, 2003). Загалом сектор вищої освіти в США отримує 400 млрд доларів. Для порівняння щорічний внесок іноземних студентів в економіку США є більшим, ніж щорічний бюджет Американського національного центру космічних досліджень NASA.

Представники нового покоління, яке називається інтернет-поколінням, народилися після 2000 р., жили в соціальному середовищі інформаційної доби, тож перед здобуттям вищої освіти ставлять інші цілі. Внаслідок цього освітніми цілями університету є такі: оновлення інформації відповідно до соціальних потреб і технологічних розробок, запровадження міждисциплінарної освіти, підвищення якості освіти за допомогою акредитації, запровадження міжнародних студентських рухів. Окрім наукових досліджень, університетам необхідно ефективно використовувати механізми для перетворення отриманої інформації в економічну вигоду.

У всьому світі на сектор вищої освіти загалом і на освітні установи зокрема впливають: глобалізація, мобільність кадрів, нові базові технології, інформаційне суспільство, державні реформи, збільшення конкуренції, дистанційна освіта, онлайн-освіта, міждисциплінарна освіта, прозорість у вищій освіті, демонополізація у вищій освіті, децентралізація, поширення англійської мови у вищій освіті.

З вищезазначеного ми можемо зробити висновок, що основними тенденціями у вищій освіті є такі: реформи, орієнтовані на ринок надання послуг (лібералізація, приватизація); реформа управління (керівна модель підприємницького університету); управління (соціальна відповідальність і співробітництво із зацікавленими сторонами); філософія (навчання впродовж життя);

філософія і методологія (міждисциплінарний і багатодисциплінарний підходи); методологія – активна освіта (електронне навчання, орієнтоване на студента); університетська автономія; якість – акредитація і система забезпечення якості; надання послуг (рух міжнародних кадрів і транскордонна вища освіта).

Підсумовуючи вищесказане, можна підкреслити той факт, що прогрес у світі в контексті вищої освіти починає проявлятися в тому, що у світі в секторі глобальної вищої освіти числовий розмір 2,5 трлн доларів – це витрати на сектор вищої освіти, і з них 15 % є для системи освіти США; у секторі вищої освіти 5 % людей працюють у сфері освіти; у секторі вищої освіти є 100 млн студентів; у країнах OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü), які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку, кількість студентів у вищій освіті налічує 2 млн; транскордонна освіта розширюється і починаючи з 2003 р. 2,5 млн студентів світу вчаться у різних країнах; найбільше навчалось в Китаї, Індії та Південній Азії.

У світі у глобальному секторі вищої освіти, домінуючими країнами були США, Австралія, Англія, Німеччина, Франція і Нова Зеландія; починаючи з 2000 р. витрати на приватний сектор вищої освіти становили 350 млрд доларів; у Мексиці та в Африці було створено Віртуальний університет, а в Південній Кореї починаючи з 2002 р. функціонувало 15 віртуальних університетів (Menekşe, 2016:89). Ці університети були засновані з комерційною метою. Одним із найбільших віртуальних університетів був Технологічний інститут Монтерей у Мексиці. Завданнями таких віртуальних університетів було зробити освіту масовою і доступнішою.

Беручи до уваги той факт, що роль вищих навчальних закладів розширюється та урізноманітнюється, відповідно до мети керування отриманням прибутку університети поділялися на: установи дистанційної освіти з комерційною метою, прибуткові корпорації університетів, прибуткові (спеціальні) університети, некомерційні спеціальні університети, некомерційні державні університети. Відповідно до розташування університети є національними та транскордонними. У всьому світі були поширеними державні університети. А от у США найбільш поширеними є некомерційні приватні університети та корпорації університетів – університет «Моторола», «Дженерал Моторс», університет «Оракл».

Однією з основних тенденцій у системі вищої освіти є гармонізація, яка проявлялася в тому, що у 1976 р. почалося визнання наукових ступе-

нів, співробітництво в сфері освіти між країнами Європи та арабськими країнами до Середземного моря; у 1978 р. почалося визнання наукових ступенів і дипломів в арабських країнах; у 1979 р. почалося визнання наукових ступенів і дипломів у всіх регіонах Європи; з 1981 р. – у Африці, а з 1983 р. – в Азії. Для співробітництва Європейських країн 25 травня 1998 р. було підписано Сорбонську декларацію з метою гармонізації європейської системи в сфері вищої освіти.

Ще однією тенденцією вищої освіти є якісна гарантія, яка полягає в покращенні якості продукту й обслуговування. Цю мету можна досягти через організацію «якості людей», «якості системи», «якості процесу» та «якості роботи». У вищих навчальних закладах загальне управління якістю може застосовуватися в навчально-виховному і науковому дослідженні.

Отож управління якістю в університеті застосовується в таких основних площинах, як:

- фізичній інфраструктурі (будівлі, спортивні об'єкти);
- академічній інфраструктурі (зв'язки, лабораторія, бібліотека);
- програмах;
- іспитах та в оцінній системі;
- у дослідженнях і публікаціях;
- у відносинах між університетом і промисловістю.

Для досягнення якісної гарантії у вищій освіті є два підходи: акредитація (вибір студента, особливості навчальних кадрів, академічна та фізична інфраструктура, успіхи студентів, кількість і зайнятість випускників) і товари – їх оцінювання.

З метою досягнення зростання справжньої якості у вищій освіті необхідно записувати оцінки системи акредитації та здійснювати дизайн і планування освітнього процесу.

У цьому контексті варто згадати про орієнтацію на відмову від моделі управління персоналом і перейти на модель управління підприємницьким університетом. Відповідно до такої потреби, у вищих навчальних закладах поширеними є такі три моделі (Şenses, 1994: 571):

- управлінська, за якої академічний комітет має певні обмеження щодо прийняття рішень. Ця модель поширена у США та Канаді;
- колегіальна (модель управління співробітниками) поширена у Німеччині, Франції та Швейцарії, де використовують дворівневу систему відбору;
- підприємницька (Англія, Австралія, Нідерланди), згідно з якою ректор призначає деканів, а ті зі свого боку – завідувачів кафедр.

У різних університетах у системі вищої освіти важливу роль відіграє ректор, який відповідно до країни має свої особливості вибору та управління. Наприклад, у Фінляндії ректора вибирає академічний персонал тривалістю на 5 років, і він може бути переобраним на наступний термін; у Франції його обирає комітет або рада на 5 років без права переобрання; у Кореї ректора обирали члени факультету на чотири роки з правом переобрання; члени факультету в Туреччині вибирають ректора на чотири роки з правом переобрання його на наступний термін; а от в Англії ректора обирає керівний орган (члени багатьох університетів) на сім років із правом переобрання його на наступний термін; в Австрії – 25 % з-поміж професорів, 25 % викладачів, 25 % з іншого персоналу, а після 2003 р. сенат пропонує трьох кандидатів, і з них університетська рада призначає одного.

Ще однією особливістю вищої освіти є незалежність в академічному світі. 18 вересня 1988 р. ректори європейських університетів у місці Болонья підписали документ про виділення важливості університетської незалежності. З боку ЮНЕСКО 9 жовтня 1998 р. поширилася у Світовій декларації вищої освіти академічна незалежність в установах вищої освіти. Це могли бути три свободи: свобода в керівництві, майнова та академічна свобода, суть якої полягає в здійсненні вільних досліджень і публікацій. Майнова свобода полягала в тому, щоб підготувати власний бюджет для власних майнових джерел. Університети, у свою чергу, так окреслили власну незалежність:

- університети мають право власності на нерухомість та інше обладнання;
- створення боргового фонду;
- створення джерела, які слід використовувати для власних незалежних цілей;
- щоб можна було визначити навчальні програми та наповнення занять;
- щоб академічний персонал міг приймати робочі рішення;
- щоб визначати оплату;
- щоб визначити квоту студентів;
- щоб здійснювати плату за навчання.

У Туреччині з восьми наведених вище ознак свободи університету дотримувалися можливості визначати навчальні програми та наповнення занять, щоб академічний персонал міг приймати робочі рішення й визначити квоту студентів. А от, наприклад, у Нідерландах, Польщі, Англії, Швеції, Австралії дотримувалися всіх восьми пунктів свободи, а в Японії університети дотримувалися лише того, що академічний персонал міг при-

ймати робочі рішення та можна було визначати навчальні програми й наповнення занять.

Після створення Турецької Республіки (1923 р.) талановитих студентів відправляли за кордон, і так почалася підготовка до «університетської реформи», яка полягала в поширенні університетів по всій країні. Відповідно, у 1927–28 рр. – 42, у 1928–29 рр. – 170, а в 1929–30 рр. – 288 студентів поїхали за кордон (Küçükcan, 2009:112). З плином часу в Туреччині збільшується кількість тих, хто хоче здобувати вищу освіту, і тому з'являється більша кількість університетів. Доступ країни до системи науки та технологій визначає її становище у світовій конкуренції. Якщо країна є з недостатнім науково-дослідним потенціалом, вона залишається поза новими технологіями й науковим виробництвом. Університети мають докласти великих зусиль для вдосконалення своїх наукових можливостей. Відповідно, має збільшуватися кількість досліджень не лише у місцевому середовищі університету а й в національних і міжнародних вимірах. Тому слід переглядати кількість цитувань у різних індексах, переходити до оновлень та інноваційних рухів в університетах. У 1981 р. у турецькій системі вищої освіти налічували 19 державних університетів, 237 тис. студентів і 21 тис. викладачів. А у 2018 р. стало 129 державних і 72 приватних університети і 5 професійних навчальних закладів, де працювало 161 тис. 263 викладачів і вчилася 7 млн 560 тис. 371 студент. Для збільшення подальшого попиту університетів заочна та електронна форми навчання пропонують свою підтримку, оскільки класичний підхід до навчання з використанням наявних технологій уже є недостатнім і в останні періоди домінує конструктивістська та орієнтована на студентів освіта. У світі функціонує провідна система масових візуальних онлайн-курсів MOOC (Massive Open Online Courses), де на порталах Coursera (залучено 30 млн студентів), Edx (14 млн), Udemy, Udacity (по 8 млн студентів), Lynda, Khan Academy, Youtube Education розміщено платні та безплатні курси лекторів, які відрізняються від класичного стилю навчання (Yamamoto, 2018: 133). Тож у Туреччині розпочалися зусилля щодо створення вищих навчальних закладів з аналогічним підходом функціонування, як і в розвинених західних країнах. Частка населення Туреччини, яка має вищу освіту, наближається до стратегічної мети розвинених країн – до 65 %.

Вищі навчальні заклади готують людей адаптувати свій дослідницький потенціал до сучасних змін. На жаль, багато університетів не може вийти

зі структури шаблонів університетів, і навіть університетські програми надають однакові послуги. І тому слід проводити дослідження з акредитації, враховуючи відмінності, а не подібності університетів. Нове покоління студентів народилося в епоху доступних засобів інформаційних і комунікативних технологій. Відповідно до звіту Інституту Kinsey Global (2017 р.) технологічна автоматизація передбачає автоматизацію 60 % робочих місць і виявлення нових робочих місць, які сьогодні є відомими. Ці та подальші автоматизації до 2030 р. вплинуть на 70 % робочих місць. І все це вимагає від молоді нових навичок. І тому університети повинні підтримувати підхід, який зможе оцінити те, що вони є джерелом інформації, фабрикою, джерелом мудрості, думок та ідей.

**Висновки.** З вищенаведеного ми можемо зробити висновок, що концепцією турецької системи вищої освіти є: академічний та адміністративний персонал; акредитація; мистецтво співпраці університетів; бюджет; глобальна, між-

народна і національна конкуренції; законодавство, YÖK – стратегія, планування, контроль та автономія; новаторство; освіта; дослідження; зміни (системи, людини, стилю); університети (співробітництво, конкуренція між закладами, інституційна відмінність: приватна, державна та професійна).

Університети завжди створювали у своїх угрупованнях спеціальні мікрокосмоси, метою яких було створення жвавого середовища, де переважала раціональність, відкритість, щедрість і толерантність. На сучасному етапі в університетах відбувся перехід від елітарної до масової освіти. Вищі навчальні заклади беруть участь у ринкових процесах, і поступово в них зникають кордони зі суспільством. Університет із часом розвиває свою спеціальну культуру, що відповідає загальним вимогам у контексті науки та нових економічних відносин. Важливим є той університет, де є комунікативна толерантність, яка залишається чутливою до проблем суспільства, оскільки культурні характеристики університетів є культурною спадщиною людства.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Küçükcan T. ve Gür, B.S. Türkiye’de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı Bir Analiz. SETA Yayınları V, I. Baskı : Haziran 2009. 127 s.
2. Menekşe Ş. Yükseköğretimde değişim dönüşüm süreci ve üniversitelerin genişleyen rolleri Yrd. Doç. Dr. Menekşe Şahin, prof. Dr. Reha Metin Alkan. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*. Mayıs 2016. Cilt 5. S. 87–94.
3. Şenses F. Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji. TÜSİAD Raporu üzerine. *ODTÜ Gelişme Dergisi*. 1994. № 21 (3). S. 564–574.
4. ÖSYM. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Yüksek öğretim Programları ve Kontejanları Klavuzu. Ankara, 2003. URL: <http://www.osym.gov.tr/araştırma/yuksekgorgist>
5. Yamamoto G. Türkiye’de Yükseköğretim Sistemi Üzerine Düşüncüler Gonca Yamamoto. *Üniversite Araştırmalar Dergisi*. Aralık, 2018. Cilt 1. S. 132–138.

#### REFERENCES

1. Küçükcan T. ve Gür, B.S. Türkiye’de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı Bir Analiz. [Higher Education in Turkey: A Comparative Analysis]. SETA Publishing V, I. Edition : June 2009. 127 p. [in Turkish].
2. Menekşe Ş. Yükseköğretimde değişim dönüşüm süreci ve üniversitelerin genişleyen rolleri [The process of change transformation in higher education and the expanding roles of universities Assist. Assoc. Dr. Menekşe Şahin, prof. Dr. Reha Metin Alkan]. Journal of education and training research. May 2016. Vol. 5. P. 87–94. [in Turkish].
3. Şenses F. Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji. [Higher Senses F. Turkey and in the world, Science and Technology. On the TÜSİAD Report]. METU Development Journal. 1994. № 21 (3). S. 564–574 [in Turkish].
4. ÖSYM. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Yüksek öğretim Programları ve Kontejanları Klavuzu. [Student Selection and Placement System Higher Education Programs and Quotas Guide]. Ankara, 2003. URL: <http://www.osym.gov.tr/araştırma/yuksekgorgist> [in Turkish].
5. Yamamoto G. Türkiye’de Yükseköğretim Sistemi Üzerine Düşüncüler Gonca Yamamoto [Sentiments on Higher Education System in Turkey] Yamamoto Bud Yamamoto. University Studies Journal. December 2018. Vol. 1. P. 132–138. [in Turkish].

**Вадим ХАРКІВСЬКИЙ,**

*orcid.org/0000-0002-4648-3269*

аспірант кафедри спортивних дисциплін

Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

(Черкаси, Україна) *Dezert1993@ukr.net*

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ІЗ ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

*У статті здійснено теоретичне обґрунтування педагогічних умов виховання підлітків із девіантною поведінкою в процесі фізичного виховання. Резюмовано, що основною причиною девіантної поведінки є несприятливий психосоціальний розвиток. Констатовано, що фізична культура, будучи складовою частиною загальної культури особистості, багато в чому визначає її соціальний і моральний статус і може бути вирішальним фактором запобігання й подолання педагогічної та соціальної занедбаності учнів. Залучення молодих людей у спортивну діяльність дає можливість активно протистояти поширенню шкідливих звичок, сприяти здоровому способу життя.*

*Висунуто припущення про те, що спрямоване використання засобів фізичної культури та спорту під час навчально-педагогічного процесу з важкими дітьми й підлітками сприятиме підвищенню інтересу до систематичних занять фізичними вправами, зміні негативних емоційних станів (тривожності, агресивності), підвищенню здоров'я, рівня розвитку фізичних якостей. Було поставлено мету розробити педагогічні умови використання засобів фізичної культури та спорту, спрямовані на виховання дітей і підлітків із девіантною поведінкою. Здійснено дефінітивний аналіз категорій «умова», «педагогічна умова».*

*До педагогічних умов виховання підлітків із девіантною поведінкою в процесі фізичного виховання віднесено такі: реалізацію диференційованого підходу на уроках із фізичного виховання – оскільки причини виникнення та прояви підлітками девіантної поведінки різні, то й усунення особистісного прояву негативних рис характеру та поведінки також повинне відрізнятися одне від одного; використання ситуацій успіху в навчально-тренувальному процесі – це сприятиме формуванню стійких, довірливих відносин між учителем фізичної культури та підлітком; створення позитивної психологічної атмосфери та сприятливого матеріально-просторового середовища на заняттях фізичною культурою та спортом – усе це сприяє встановленню міцної взаємодії педагога з вихованцями через основні елементи та компоненти, вибрані для нашого науково-педагогічного дослідження; раціональне й правильне програмно-змістове та методичне забезпечення виховання підлітків із девіантною поведінкою засобами фізичної культури та спорту, що відповідає віку, статі, руховим здібностям і можливостям, рівню розвитку фізичних і морально-етичних якостей особистості підлітків.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, виховання, девіантна поведінка, підлітки, фізичне виховання, засоби фізичної культури, спорт.

**Vadym KHARKIVSKYI,**

*orcid.org/0000-0002-4648-3269*

Graduate Student of the Department of Sports Disciplines

of the Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

(Cherkasy, Ukraine) *Dezert1993@ukr.net*

## PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING TEENAGERS WITH DEVIANT BEHAVIOR IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION

*The article deals with the theoretical basis of pedagogical conditions of training teenagers with deviant behavior in the process of physical education. It is stated that the unfavorable psychological development is a main reason of deviant behavior. The physical culture being an integral part of common person's one defines its social and moral status and can be a vital thing to prevent and overcome pedagogical and social pupil's neglect. The involvement of young people in sport activities enables us to contradict actively to spreading of harmful habits encouraging a healthy way of life.*

*It is suggested that the employment of physical culture and sport means in the course of educational and pedagogical process with vulnerable children and teenagers will contribute to increasing of interest in regard to the permanent physical trainings, changes of negative emotional states (anxiety, aggressiveness), improvement of health and a level of physical qualities. Special focus is placed on the development of pedagogical conditions of physical culture and sport means employment directed at training children and teenagers with deviant behavior. The analysis of definitions "a condition", "a pedagogical condition" is carried out.*

*One refers to the pedagogical conditions of training teenagers with deviant behavior in the process of physical education the following items: realization of differentiated approach on physical training lessons (since the reasons of*

*teenagers' deviant behavior are different, there are various ways of overcoming negative character traits); the usage of success situations within the training process will contribute to formation of sustainable, trustworthy relations among a physical training teacher and a pupil; the creation of a positive psychological atmosphere, favorable material and special environment on physical training lessons. All of this encourages a tight interaction of pupils and teachers through the main elements and components chosen for our scientific and pedagogical research; the provision of teenagers with deviant behavior with some physical culture and sport means according to age, sex, movement abilities and opportunities, a level of physical, moral and ethical qualities of teenagers.*

**Key words:** pedagogical conditions, education, deviant behavior, teenagers, physical training, means of physical culture, sports.

**Постановка проблеми.** Сучасний період історичного розвитку України характеризується серйозними економічними, технологічними та демографічними трансформаціями. Зростання соціальної невизначеності, швидкість і фундаментальність соціально-економічних змін, етнокультурна гетерогенність пов'язані сьогодні з наростанням поширення в суспільстві, особливо в дитячому та підлітковому середовищі, різних форм девіантної поведінки.

Дослідження, проведені вітчизняними і зарубіжними вченими, свідчать про те, що основною причиною девіантної поведінки є несприятливий психосоціальний розвиток. При цьому показником та умовою успішності процесу соціалізації є адаптація (процес встановлення оптимальної відповідності особистості та навколишнього середовища під час здійснення властивої людині діяльності), а першою ознакою порушення соціалізації – дезадаптація.

У розв'язанні проблеми нівелювання відхилень у поведінці неповнолітніх і їхній профілактиці особлива роль відводиться системі освіти. Саме освітнє середовище з погляду виховання, навчання та соціалізації особистості є спеціально створеним, що виступає важливою умовою формування особистості школяра, визначає його діяльнісну активність щодо інтеріоризації життєвого простору, впливає на розвиток ціннісних орієнтацій, активізує його мотиваційні установки в процесі соціалізації.

З огляду на складність феноменології девіантної поведінки, множинність варіантів її прояву виховна робота повинна мати комплексний характер. Реалізація такого підходу відкриває широкі можливості для визначення шляхів підвищення ефективності індивідуальної профілактики девіантної поведінки учнів за допомогою реалізації системи психолого-медико-педагогічних і соціальних заходів, спрямованих на запобігання девіантній поведінці учня на різних етапах появи проблеми, що дає змогу цілеспрямовано нівелювати фактори, що лежать в основі дезадаптації, раціонально організувати вільний час підлітків, з опорою на потенційні можливості виробляти та закріплювати соціально бажані зразки поведінки.

**Аналіз досліджень** свідчить, що дослідники обговорюють питання феноменології девіантної поведінки, розглядають її види, механізми детермінації та функціонування, методи соціально-психологічної превенції та інтервенції (Безверхня, 2003). Теоретичний аналіз проблеми поєднується з результатами наукових досліджень і описом практик роботи з профілактики девіантної поведінки (Вольнова, 2016). У сучасних публікаціях представлено структуровану інформацію, яка розкриває порядок, логіку й акценти виховної роботи за допомогою адаптації та соціалізації учнів із девіантною поведінкою в межах комплексного медико-соціально-психолого-педагогічного супроводу (Іванова, 2000), обговорюються спеціальні умови отримання освіти учнів із девіантною поведінкою, запропоновано педагогічний інструментарій, що дає можливість індивідуалізувати освітній процес відповідно до віково-психологічних особливостей учнів із девіантною поведінкою, містяться матеріали, які висвітлюють зміст, форми та методи психолого-педагогічного супроводу сім'ї, що виховує дитину з девіантною поведінкою (Афанасьєва, 2011).

Науковці досліджують особливості індивідуального підходу до фізичного вдосконалення школярів у процесі фізичного виховання (Нечипоренко, 2012) та виокремлюють педагогічні умови забезпечення особистісних досягнень підлітків засобами фізичної культури (Нечипоренко, 2009). Водночас дослідники звертають увагу на визначення психологічних особливостей динаміки мотивів (Старинська, 2012) мотивації досягнення у спортивній діяльності (Осика, 2007: 9) й особливості виховання у старших підлітків інтересу до занять фізичною культурою в загальноосвітній школі (Остапенко, 2014: 10; Райзах, 2007 та інші). Однак цілеспрямованих наукових розвідок у напрямі виокремлення педагогічних умов виховання підлітків із девіантною поведінкою в процесі фізичного виховання ми не знайдемо.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати педагогічні умови виховання підлітків із девіантною поведінкою в процесі фізичного виховання.

**Виклад основного матеріалу.** Девіантна поведінка дітей і підлітків є актуальною соціальною, психолого-педагогічною та медико-біологічною



проблемою. Запобігання й подолання шкільної дезадаптації, що виявляється в порушеннях успішності, поведінки, міжособистісних взаємодій, стає актуальною проблемою загальноосвітньої та професійної школи.

Світовий досвід демонструє той факт, що засоби фізичної культури та спорту мають універсальну здатність у комплексі розв'язувати завдання підвищення рівня фізичного, психічного та морального здоров'я підлітків, формування здорового морально-психологічного клімату в навчальних групах, колективах і суспільстві загалом.

Створення системи фізичного виховання дітей-девіантів у межах державної політики охорони здоров'я населення вирізняється необхідністю формування здоров'язберігаючих системи навчання та виховання. Сьогодні цілісна система фізичного виховання дезадаптованих дітей і підлітків з урахуванням їхніх особистісних особливостей відсутня.

Фізична культура, будучи складовою частиною загальної культури особистості, багато в чому визначає її соціальний і моральний статус і може бути вирішальним фактором запобігання й подолання педагогічної та соціальної занедбаності учнів. Залучення молодих людей у спортивну діяльність дає можливість активно протистояти поширенню шкідливих звичок, сприяти здоровому способу життя.

На підставі припущення про те, що спрямоване використання засобів фізичної культури та спорту під час навчально-педагогічного процесу з важкими дітьми й підлітками сприятиме підвищенню інтересу до систематичних занять фізичними вправами, зміні негативних емоційних станів (тривожності, агресивності), підвищенню здоров'я, рівня розвитку фізичних якостей, було поставлено мету розробити педагогічні умови використання засобів фізичної культури та спорту, спрямовані на виховання дітей і підлітків із девіантною поведінкою. У процесі роботи було висунуто такі положення:

1) рухові здібності, психо-фізіологічний статус і стан здоров'я є визначальними в підборі та виборі педагогічних впливів у сфері фізичної культури та спорту для формування особистості учнів із девіантною поведінкою;

2) дані, що характеризують вплив наслідків депривації на стан здоров'я, фізичний і психоемоційний статус учнів-дезадаптантів різного віку та статі;

3) програмно-змістове забезпечення процесу виховання учнів із девіантною поведінкою засобами фізичної культури та спорту;

4) ефективність впливу комплексного використання засобів і методів фізичної культури на стан здоров'я, працездатність, рухову підготовленість,

психоемоційну сферу та навчально-професійну успішність учнів із девіантною поведінкою.

За дослідними матеріалами дано оцінку найбільш перспективних фізкультурно-спортивних технологій сучасності стосовно розв'язання проблеми зниження рівня девіантності та деліквентності дітей і підлітків в основних видах навчально-виховних установ країни залежно від віку, статі та ступеня індивідуальної педагогічної занедбаності дітей і підлітків. Робота здійснювалася в таких напрямках:

1) діагностика психофізичного стану «важких» дітей і підлітків;

2) виявлення особливостей фізичного виховання учнів-девіантів у зв'язку з характером виховного закладу, місцем проживання підлітка;

3) розроблення та оцінка ефективності програми фізкультурно-оздоровчої роботи з педагогічно запущеними дітьми та підлітками;

4) вивчення вікових особливостей фізкультурно-масової та оздоровчої роботи з дітьми та підлітками з девіантною поведінкою;

5) дослідження значення професійної фізичної культури для профілактики правопорушень;

б) оцінка ефективності застосування харчових біологічно активних добавок як засобу оздоровлення та підвищення працездатності учнів-девіантів.

Було резюмовано, що педагогічна неспроможність батьків, неповна сім'я, дезадаптовані сім'ї збільшують можливість виникнення в дітей негативного ставлення до навколишнього світу, що з віком може набути стійкого характеру.

Величезний освітній, виховний і оздоровчий потенціал фізичної культури та спорту не може бути ефективно реалізований без створення сприятливих педагогічних умов і використання новітніх педагогічних технологій, визначення змісту та структури, засобів, методів і форм фізкультурно-оздоровчої діяльності, спрямованих на соціалізацію підлітків, профілактику їхньої можливої асоціальної поведінки: куріння, вживання спиртних напоїв і наркотиків, бродяжництва, порушення цивільного і кримінального кодексів.

У процесі апелювання до використання засобів фізичної культури та спорту в межах дослідження враховувалася не тільки специфіка фізичного виховання, але й її місце та функції в загальній системі виховання й освіти. У зв'язку з цим прийнято розрізняти дві категорії завдань фізичного виховання. До першої категорії належать оздоровчі завдання, а також частина освітніх завдань, що приводять до формування рухових умінь і навичок. До другої категорії належать освітні завдання, які виражають зв'язок фізичного виховання з іншими сторонами

виховання (моральне, естетичне, валеологічне, трудове та інше). У фізичному вихованні підлітків освітні завдання насамперед спрямовані на вдосконалення набутих раніше й оволодіння новими складними руховими вміннями та навичками.

Отже, з метою розв'язання освітніх, виховних та оздоровчих завдань, передбачених дослідженням виховання підлітків із девіантною поведінкою засобами фізичної культури та спорту, необхідно створити сприятливі педагогічні умови, що забезпечуватимуть розвиток рухових здібностей, фізичних і морально-етичних якостей, зміцнення морального та психічного здоров'я.

Успішному розв'язанню цих завдань має сприяти комплексна система фізичного виховання, яка об'єднує урочні, позакласні та позашкільні форми фізкультурно-спортивних занять.

Одним із компонентів виховно-профілактичної роботи з підлітками девіантної поведінки в процесі нашого дослідження було визначення комплексу педагогічних умов у запобіганні та подоланні девіантної поведінки підлітків засобами фізичної культури та спорту. Водночас передбачалося, що використання фізичної культури та спорту в процесі виховної роботи дасть змогу заповнити вільний час підлітків соціально-значущою та фізкультурно-оздоровчою діяльністю, яка сприятиме коригуванню фізичного і психічного стану, що позитивно позначається на розвитку рухових здібностей, фізичних і морально-етичних якостей і подоланні відхилень у поведінці серед дітей підліткового віку.

Прогнозувалося, що виховно-профілактична робота з підлітками девіантної поведінки з використанням спеціально підібраних засобів фізичної культури та спорту буде ефективною та раціональною у разі створення необхідних педагогічних умов. З метою виокремлення дієвих педагогічних чинників здійснено детальний аналіз понять «умова», «педагогічна умова».

У тлумачних словниках поняття «умова» розкривається як необхідна обставина, що уможлиблює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь як фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник; як обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, що існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь.

У психолого-педагогічній літературі педагогічні умови розглядаються як умови педагогічної діяльності, що групуються на *об'єктивні* (формулювання мети, раціональне планування, організація контролю, об'єктивне оцінювання; позитивний

психологічний клімат у групі; належні виробничі та санітарно-гігієнічні умови, матеріально-технічне, інформаційне й кадрове забезпечення діяльності) та *суб'єктивні* (наявність у суб'єкта діяльності потреби та стійких мотивів до її виконання; теоретична підготовленість, сформованість умінь і навичок планування, виконання практичних дій; узгодженість змісту та характеру діяльності з індивідуальними особливостями суб'єкта; емоційно-психологічний і фізичний стан суб'єкта діяльності) (Райзих, 2007; Старинська, 2012).

Автори навчальних педагогічних джерел під умовою розуміють зовнішню передумову для існування й розвитку явищ, тобто обставину, від якої що-небудь залежить (Виницький, 2008: 53). На думку Л. Нечипоренко, педагогічні умови є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення певних визначених цілей (Нечипоренко, 2009: 124).

У психологічних словниках виокремлюються умови ефективності діяльності викладача – суб'єктивні та об'єктивні вимоги та передумови, реалізуючи які, він досягає мети в педагогічній діяльності за умов раціонального використання сил і засобів. Зазначається, що основною об'єктивною вимогою до педагогічної діяльності є досягнення успіху у формуванні в студентів потреби та здатності саморуку до вершин професіоналізму, їхньої готовності до фахової діяльності (Нечипоренко, 2009), що відображає сутність педагогічних умов. Тому термін «педагогічна умова» визначається як певна обставина, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості (Нечипоренко, 2009: 129).

Науковці вважають, що виховання як складник педагогічного процесу у вищій школі залежить від педагогічних умов організації навчально-виховного середовища, в яких відбувається діяльність вчителя та учнів і реалізуються заплановані завдання (Іванова, 2000); чинників, що визначаються й усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії, реалізуються в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, спонукають учителів та учнів до активізації власної діяльності з метою оптимізації процесу виховання та навчання.

У науковій літературі йдеться про те, що педагогічні умови мають двоїстий характер: з одного боку, це джерело виникнення, існування та розвитку самого педагогічного процесу, запорука його присутності та можливостей удосконалення. І навіть спеціально створені педагогічні умови мають здатність

регулювати педагогічний процес, робити його компоненти співвідносними один до одного. З іншого боку, педагогічні умови є «атмосферою» навчально-виховного процесу, і саме від цілеспрямованості, впорядкованості, логічності та структурованості педагогічних умов залежать функціонування цього процесу та його ефективність (Безверхня, 2003).

Розширений екскурс у тлумаченні категорії «педагогічні умови» у зв'язку із забезпеченням особистісних досягнень підлітків засобами фізичної культури проведено в дослідженні Л. Нечипоренко, де згруповано розуміння цього поняття різними науковцями як сукупності взаємозалежних і взаємообумовлених обставин процесу діяльності (С. Ожегов); єдності об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності та явища (Н. Яковлева); вираження ставлення предмета до явищ, що оточують його, без яких його існування неможливе (І. Фролов, Ю. Загородній); категорії, що визначається як система певних форм, методів, матеріально-просторового середовища, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, їхніх об'єктивних можливостей, що забезпечують оптимальну діяльність (С. Борукова), спрямованих на розв'язання поставлених завдань, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети (А. Найн, О. Пехота); взаємозв'язаної сукупності внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу та відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності та від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей (Нечипоренко, 2009: 129–130).

Для визначення сукупності педагогічних умов у нашому дослідженні ми використовували комплекс діагностичних методик, які були спрямовані на виявлення рівня тривожності, пізнавальної та рухової активності, негативних емоційних переживань, самооцінки, рівня розвитку фізичних і морально-етичних якостей підлітків.

Окреслені педагогічні умови будуть апробовані і включені в програму профілактики девіантної поведінки підлітків засобами фізичної культури та спорту. До низки педагогічних умов виховання підлітків із девіантною поведінкою засобами фізичної культури та спорту відносять такі:

1) реалізацію диференційованого підходу на уроках із фізичного виховання – оскільки причини

виникнення та прояви підлітками девіантної поведінки різні, то й усунення особистісного прояву негативних рис характеру та поведінки також повинне відрізнятися одне від одного;

2) використання ситуацій успіху в навчально-тренувальному процесі – це сприятиме формуванню стійких, довірливих відносин між учителем фізичної культури та підлітком;

3) позитивну психологічну атмосферу й сприятливе матеріально-просторове середовище на заняттях фізичною культурою та спортом – усе це сприяє встановленню міцної взаємодії педагога з вихованцями через основні елементи та компоненти, вибрані для нашого науково-педагогічного дослідження;

4) раціональне і правильне програмно-змістове та методичне забезпечення виховання підлітків із девіантною поведінкою засобами фізичної культури та спорту, що відповідає віку, статі, руховим здібностям і можливостям, рівню розвитку фізичних і морально-етичних якостей особистості підлітків.

**Висновки.** Отже, такими педагогічними умовами в нашому дослідженні визначено: реалізацію диференційованого підходу на уроках із фізичного виховання – оскільки причини виникнення та прояви підлітками девіантної поведінки різні, то й усунення особистісного прояву негативних рис характеру та поведінки також повинно відрізнятися одне від одного; використання ситуацій успіху в навчально-тренувальному процесі – це сприятиме формуванню стійких, довірливих відносин між учителем фізичної культури та підлітком; створення позитивної психологічної атмосфери й сприятливого матеріально-просторового середовища на заняттях фізичною культурою та спортом – усе це сприяє встановленню міцної взаємодії педагога з вихованцями через основні елементи та компоненти, вибрані для нашого науково-педагогічного дослідження; раціональне й правильне програмно-змістове та методичне забезпечення виховання підлітків із девіантною поведінкою засобами фізичної культури та спорту, що відповідає віку, статі, руховим здібностям і можливостям, рівню розвитку фізичних і морально-етичних якостей особистості підлітків.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в обґрунтуванні моделі виховання підлітків із девіантною поведінкою в процесі фізичного виховання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афанасьєва В. В. Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки підлітків у діяльності загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Луганський національний університет. Луганськ, 2011. 22 с.
2. Безверхня Г. В. Формування мотивації до самовдосконалення учнів загальноосвітніх шкіл засобами фізичної культури і спорту : методичні рекомендації. Умань : Видавництво УДПУ ім. П. Тичини, 2003. 52 с.

3. Ваницький О. В. Девіантна поведінка молоді в Україні: чинники виникнення та державні заходи подолання. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка*. 2008. № 4. С. 55–63.
4. Вольнова Л. М. Профілактика девіантної поведінки підлітків: навч.-метод. посібник до спецкурсу «Психологія девіацій» для студентів спеціальності «Соціальна робота» у двох частинах. Ч. 1. Теоретична частина. 2-е вид., перероб і допов. Київ, 2016. 188 с.
5. Герасимів Т. З. Природні та соціальні детермінанти формування девіантної поведінки людини: філософсько-правовий вимір : автореф. дис. ... док. філол. наук : 12.00.12 / Львівський державний університет. Ужгород, 2010. 45 с.
6. Іванова В. В. Причини та форми агресивної поведінки підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. № 5. 2000. С. 14–16.
7. Нечипоренко Л. А. Індивідуальний підхід до фізичного вдосконалення школярів в процесі фізичного виховання. *Матеріали IV-ої Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми фізичного виховання, спорту та валеології»* : зб. наук. пр. Кременчук, 2012. С. 64–68.
8. Нечипоренко Л. А. Педагогічні умови забезпечення особистісних досягнень підлітків засобами фізичної культури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2009. 185 с.
9. Осика К. С. Психологічні особливості динаміки мотивації досягнення у спортивній діяльності. *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Серія : Психологія*. Харків : ХНПУ, 2007. Вип. 22. С. 122–129.
10. Остапенко О. І. Виховання у старших підлітків інтересу до занять фізичною культурою в загальноосвітній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2014. 225 с.
11. Райзих А. А. Средства и методы физической культуры в социальном воспитании подростков 14–15 лет, проживающих в сельской местности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры». Москва, 2007. 30 с.
12. Старинська Н. В. Мотиви досягнення успіху та уникнення невдач як провідні в міжособистісній взаємодії підлітків. *Слов'янський державний педагогічний університет*. 2012. № 7. С. 32–37.

## REFERENCES

1. Afanas'jeva V. V. Social'no-pedahohična profilaktyka deviantnoï povedinky pidlitkiv u dijāl'nosti zahal'noosvitn'oï školy [Socio-pedagogical prevention of deviant behavior of adolescents in the activities of secondary school] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 / Luhans'kyj nac. universytet. / Luhans'k, 2011. 22 s. [in Ukrainian].
2. Bezverchnja H. V. Formuvannja motyvaciï do samovdoskonalennja učniv zahal'noosvitnich škil zasobamy fizyčnoï kul'tury i sportu [Formation of motivation for self-improvement of secondary school students by means of physical culture and sports] : metodyčni rekomendacii. Uman' : Vyd-vo UDPU im. P. Tučyny, 2003. 52 s. [in Ukrainian].
3. Vanyč'kyj O. V. Deviantna povedinka molodi v Ukraïni: čynnyky vynykennja ta deržavni zachody podolannja [Deviant behavior of young people in Ukraine: factors of origin and state measures to overcome]. *Zbirnyk naukovykh prac' Instytutu psihologii im. H. S. Kostjuka*. 2008. # 4. S. 55-63. [in Ukrainian].
4. Vol'nova L. M. Profilaktyka deviantnoï povedinky pidlitkiv [Prevention of deviant behavior of adolescents: teaching method]: navč.-metod. posibnyk do speckursu "Psychologija deviacij" dlja studentiv special'nosti "Social'na robota" u dvoch častynach. Č. 1. Teoretyčna častyna. 2-e vyd., pererob. i dopovn. Kyjiv, 2016. 188 s. [in Ukrainian].
5. Herasymiv T. Z. Pryrodni ta social'ni determinanty formuvannja deviantnoï povedinky ljudyny [Natural and social determinants of formation of deviant human behavior: philosophical and legal dimension]: filososf'ko-pravovyj vymir : avtoref. dys. ... dok. fil. nauk : 12.00.12 / L'vivs'kyj derž. un-t. Užhorod, 2010. 45 s. [in Ukrainian].
6. Ivanova V. V. Pryčyny ta formy ahresyvnoï povedinky pidlitkiv [Causes and forms of aggressive behavior of adolescents]. *Praktyčna psihologija ta social'na robota*. № 5. 2000. S. 14–16. [in Ukrainian].
7. Nečyporenko L. A. Indyvidual'nyj pidchid do fizyčoho vdoskonalennja školjariv v procesi fizyčoho vychovannja [Individual approach to physical improvement of schoolchildren in the process of physical education]. *Materialy IV-oï vseukraïns'koï naukovy-praktyčnoï konferencii "Aktual'ni problemy fizyčoho vychovannja, sportu ta valeologii"* : zb. nauk. prac'. Kremenčuk, 2012. S. 64–68 [in Ukrainian].
8. Nečyporenko L. A. Pedahohični umovy zabezpečennja osobystisnych dosjahren' pidlitkiv zasobamy fizyčnoï kul'tury [Pedagogical conditions for ensuring the personal achievements of adolescents by means of physical culture] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07. Kyjiv, 2009. 185 s. [in Ukrainian].
9. Osyka K. S. Psihologični osoblyvosti dynamiky motyvaciï dosjahnennja u sportyvniij dijāl'nosti [Psychological features of the dynamics of achievement motivation in sports]. *Visnyk ChNPU im. H. S. Skovorody. Serija : Psihologija*. Charkiv : ChNPU, 2007. Vyp. 22. S. 122–129. [in Ukrainian].
10. Ostapenko O. I. Vychovannja u staršykh pidlitkiv interesu do zanjat' fizyčnoju kul'turoju v zahal'noosvitnij školi [Education in older adolescents' interest in physical education in secondary school] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07. Kyjiv, 2014. 225 s. [in Ukrainian].
11. Rajzikh A. A. Sredstva i metody fizicheskoj kul'tury v soczial'nom vospitanii podrostkov 14–15 let, prozhivayushhikh v sel'skoj mestnosti : avtoref. dis. na soiskanie učen. stepeni kand. ped. nauk [Means and methods of physical education in the social education of adolescents aged 14–15 living in rural areas]: specz. 13.00.04 "Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya, sportivnoj trenirovki, ozdorovitel'noj i adaptivnoj fizicheskoj kul'tury". Moskva, 2007. 30 s. [in Russian].
12. Staryns'ka N. V. Motyvy dosjahnennja uspichu ta unykennja nevdač jak providni v mižosobystisnij vzajemodii pidlitkiv [Motives for success and avoidance of failure as leading in interpersonal interaction of adolescents]. *Slov'jans'kyj deržavnyj pedahohičnyj universytet*. 2012. № 7. S. 32–37. [in Ukrainian].

**Руслан ЧУБУК,**  
*orcid.org/0000-0002-8026-8255*  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної роботи, управління і педагогіки  
Чорноморського національного університету імені Петра Могили  
(Миколаїв, Україна) *r.v.chubuk@ukr.net*

## АКТИВІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

*У статті здійснено теоретичний аналіз із метою визначення чинників, що сприяють активізації розвитку асертивності як професійно важливої якості у майбутніх соціальних працівників. На нашу думку, саме активізація розвитку асертивності у майбутніх соціальних працівників буде сприяти: вдосконаленню їхньої професійної компетентності; усвідомленій націленості на необхідність формування асертивної поведінки у молоді; підвищенню рівня самоконтролю, адаптивності; самоствердженню та самореалізації як фахівців під час здійснення соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі.*

*Розвиток асертивності передбачає сформованість такої поведінки, у результаті якої особистість зможе свідомо володіти: проявом адекватних емоцій у межах розумної достатності; уміннями відкрито висловлювати власну думку, бажання й вимоги з використанням аргументації; спроможністю не тільки відстоювати та задовольняти справедливі вимоги клієнта, але й відмовляти у разі неприпустимості деяких прагнень за умови, що права інших людей при цьому не буде порушено.*

*Розвиток асертивності особистості відбувається в соціумі під час міжособистісної взаємодії з іншими людьми та допомагає в процесі пошуку оптимального виходу зі складної ситуації, тому соціальний працівник, працюючи у молодіжному середовищі, має сприяти і спрямовувати діяльність молодих людей на: засвоєння навичок культури міжособистісного спілкування, знаходження компромісів, враховуючи інтереси кожного, тобто активізувати розвиток умінь асертивної поведінки без маніпуляцій та агресії. Фахівець зі сформованою асертивністю здійснює свою діяльність без почуття тривоги та провини, оскільки він поважає як себе, так і навколишніх; завжди відповідальний за власні рішення та дії, вміє контролювати свої емоції, раціонально передбачати як особисті інтереси, так і враховувати інтереси інших людей. Важливо й те, що впевнений у собі, своїх знаннях і вміннях фахівець – це не тільки успішний початок будь-якої справи, але й ефективно проведення діяльності та відмінний кінцевий результат.*

**Ключові слова:** асертивність, асертивна поведінка, асертивний підхід, асертивна взаємодія, агресія, маніпулятивна поведінка.

**Ruslan CHUBUK,**  
*orcid.org/0000-0002-8026-8255*  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Social Work, Management and Pedagogy Department  
of Petro Mohyla Black Sea National University  
(Mykolaiv, Ukraine) *r.v.chubuk@ukr.net*

## INTENSIFICATION OF THE ASSERTIVENESS DEVELOPMENT IN FUTURE SOCIAL WORKERS

*The article presents a theoretical analysis of the factors that contribute to the development of assertiveness as a professionally important quality in future social workers. In our opinion, it is the intensification of the development of assertiveness in future social workers that will contribute to the improvement of their professional competence; conscious focusing on forming assertive behavior in young people; increasing the level of self-control, adaptability; self-affirmation and self-realization during the implementation of social and preventive activities in the youth environment.*

*Development of assertive skills provides for the formation of the behavior patterns, which enable a social worker to consciously show appropriate emotions within reasonable sufficiency. A social worker will be able to express personal views, wishes and demands argumentatively to defend and meet the client's fair requirements. They will also deny the case in certain aspirations or provided that the rights of others can be violated.*

*Assertiveness is developing in the society, taking into account personal interaction of people. Assertive skills help to find the best way out of a difficult situation. Thus, a social worker interacting in the youth environment should facilitate and direct the activities of young people to assimilate the culture of interpersonal communication skills, compromise resolution, taking into account the interests of each person. The main goal of assertive behavior is to enhance communicative skills*

*without aggression and manipulation. A specialist with well-developed assertive skills operates without any feelings of anxiety or guilt, he/she is always responsible for personal decisions and actions, and can control personal emotions to rationally calculate both personal and other interests. Moreover, a confident worker is not only a successful start of any business, but also an effective implementation of all activities, and an excellent result.*

**Key words:** *assertiveness, assertive behavior, assertive approach, assertive interaction, aggression, manipulative behavior.*

**Постановка проблеми.** У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників особливу увагу приділяють навичкам практичного оволодіння асертивної поведінки з метою подальшого проведення тренінгів асертивності у молодіжному середовищі. Як свідчать результати наукових досліджень, позитивно сформована асертивна поведінка є одним із найбільш дієвих методів досягнення поставленої мети. Водночас для того, щоб можна було досягти мети, необхідно вміти не тільки донести своє бачення до інших і наполягати на своїй думці, але й усвідомлено розуміти: як, де, коли і за яких обставин можна впливати на іншу людину та якими способами це необхідно робити. До того ж важливо навчитися в окремих випадках толерантно відмовляти на деякі прохання будь-кого та казати «ні» у разі необхідності, оскільки не кожен уміє це робити так, щоб не образити іншу людину, з якою спілкується.

Під час проведення соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі саме сформованість асертивної поведінки забезпечує позитивно повноцінну взаємодію з навколишніми та передбачає, що молода людина повинна: чітко знати, чого вона хоче; однозначно і впевнено формулювати свої думки без страху, іронії та сарказму; не створювати проблем іншим, поважати їхні права; уміти аргументовано відстоювати свою позицію, не принижуючи як власної, так і чужої гідності. Додамо, що мета формування асертивної поведінки якраз і полягає не в маніпуляціях людьми, а в добрих намірах надати їм необхідну допомогу, в уміннях викликати у них довірливе ставлення до себе тощо. Це означає, що цього молодь необхідно навчити.

До того ж практичні спостереження відносин у молодіжному середовищі дають підстави зазначити про те, що у разі виникнення конфліктних ситуацій молода людина зі сформованою асертивною поведінкою намагається аргументовано відстояти свою позицію, ввійти в довіру та знайти таке компромісне рішення, яке задовольнить обидві сторони.

На нашу думку, активізація розвитку асертивності у майбутніх соціальних працівників буде сприяти: вдосконаленню їхньої професійної компетентності; усвідомленій спрямованості на необхідність формування асертивної поведінки у

молоді; підвищенню рівня самоконтролю, адаптивності; самоствердженню та самореалізації як фахівців під час здійснення соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі.

**Мета статті** – на основі теоретичного аналізу визначити чинники, що сприяють активізації розвитку асертивності як професійно важливої якості у майбутніх соціальних працівників.

**Аналіз досліджень.** Аналізуючи науковий фонд праць вітчизняних і зарубіжних дослідників, ми дійшли висновку, що провідними джерелами вивчення асертивності виступають (перекладені з чеської мови) праці В. Каппоні і Т. Новака та логічно пов'язані з ними дослідження Е. Шострома, Е. Берна і Ф. Перлза та інших учених.

Важливо зробити акцент на тому, що у 90-х рр. ХХ ст. було проведено наукові дослідження, присвячені: проблемам активного навчання з використанням соціально-психологічного тренінгу; невербальному спілкуванню впевнених і невпевнених людей з описом специфіки жестів, міміки, постави, ходи та інших компонентів невербального спілкування – підґрунтям для яких стали праці В. Большакова, Ю. Смелянова, М. Мелібруда, Л. Петровської та інших науковців. Водночас ця тематика розглядалася науковцями і в дослідженнях із технології навчання впевненості, підвищення рівня асертивності. Зокрема, психологічні механізми впевненості, аналіз їхніх функцій для своєчасного прийняття життєво важливих рішень були предметом вивчення у працях науковців (А. Барабаншиков, В. Забродін, А. Завалішина, В. Зінченко, В. Козелецький, В. Семиченко та інші); взаємозв'язок асертивності з розвитком і формуванням адекватної самооцінки досліджували Г. Морєва, С. Якобсон та інші; педагогічні аспекти й теорії педагогічних систем розглядали А. Деркач, М. Дьяченко, Н. Кузьміна, А. Мудрик, Л. Новікова, В. Сластьонін та інші. До того ж проблеми сформованості асертивної поведінки були предметом вивчення у працях зарубіжних дослідників: Р. Альберті, Дж. Вольпе, С. Бішоп, Л. Гейла, В. Каппоні, К. Келлі, Е. Крістофф, А. Лазарус, Т. Новак, Е. Шострома та інших.

**Виокремлення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття.** Аналіз наукового фонду

зазначеної проблематики свідчить, що науковці аргументовано вивчали проблеми асертивної поведінки; своєрідність її структури, сутність змістових і практично-діяльнісних характеристик тощо. Проте є необхідність подальшого розгляду цієї проблематики. Нами актуалізується контекстність на активізацію формування асертивності у майбутніх соціальних працівників як складника їхньої професійної компетентності, що потребує розширення діапазону дослідницької сфери, оскільки у традиційній освітній науці та практиці ця проблема ще є не досить розробленою.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «асертивність» (від англ. *assertive* – впевненість у собі, своїх домаганнях; наполягання на своєму; ствердження, відстоювання своїх прав) трактується науковцями як «здатність особистості відкрито і вільно заявляти про свої бажання, вимоги, відстоювати свої права і домагатися їхнього втілення. До того ж це вміння оптимально реагувати на зауваження, справедливу і несправедливу критику та рішуче говорити собі й навколишнім «ні», коли цього вимагають обставини» (Линденфилд, 2003: 3).

На нашу думку, саме тому молодій людині, яка не володіє основами асертивності, не вистачає аргументів для того, щоб, незважаючи на труднощі, домагатися свого, а у разі необхідності – змінювати тактику своєї поведінки. Ось чому так важливо під час здійснення соціально-превентивної діяльності, під час проведення тренінгів або іншої роботи у молодіжному середовищі усвідомлено й цілеспрямовано підбирати методики, анкети, вправи, тести, опитувальники, що спрямовані на формування та розвиток асертивної поведінки у молоді.

Класик американської психології В. Джеймс зазначав: «Щоб стати успішним і впевненим, поведіться так, ніби ви і справді успішна та впевнена людина, зберіть всю свою волю для досягнення цієї мети, і тоді прояви невпевненості і неуспішності поступляться місцю поривам до успіху і впевненості» (Шамієва, 2009: 7).

До того ж Дж. Вольпе вважав, що по-справжньому асертивна особистість володіє такими характеристиками: вільно висловлює свої думки й почуття; може спілкуватися з людьми на всіх рівнях (з незнайомими людьми, з друзями, зі сім'єю). Це спілкування завжди відкрите, чесне, пряме й адекватне; має активну життєву позицію; досягає того, чого бажає. Проте пасивна особистість вичікує, що ж трапиться далі, намагається впливати на події; дії людини характеризуються самоповагою; розуміє, що ситуація не завжди

буває виграшною, тому застосовує деякі обмеження; намагається щось зробити, щоб не упустити шанс, при цьому підтримує свою самоповагу. Додамо: до невпевненості призводять відсутність позитивного соціального досвіду та навичок спілкування або невміння їх реалізувати (Каппони, Новак, 1995: 4).

Як свідчать результати досліджень, американський психолог А. Солтер у 50–60-х рр. ХХ ст. сформулював концепцію асертивності та асертивної поведінки, яка на противагу поширеним і деструктивним на той час способам – маніпуляції та агресії, відкрила новий оптимально-конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії. Водночас доцільно звернути увагу й на те, що, ґрунтовно аналізуючи концепцію А. Солтера, спостерігається її вторинність щодо ідей Є. Шострома (автора праці «Анти-Карнегі»), а також до теорій комунікативних ігор і життєвих сценаріїв Е. Берна. Концепція А. Солтера стала симбіозом ключових положень (поширеної тоді) гуманістичної психології (зокрема, порівняння самореалізації особистості та бездушного маніпулювання людьми), трансактного аналізу, а також гештальт-терапії (сенс якої полягає у вислові «Я існую не для того, щоб відповідати твоїм очікуванням; ти існуєш не для того, щоб відповідати моїм очікуванням») (Алберти, Еммонс, 1992: 1).

Як показало вивчення цієї тематики, асертивна особистість: здатна на чітке й лаконічне формулювання та роз'яснення власних вимог; уміє аргументовано довести наскільки справедлива та здійснювана її вимога, сприяючи запобіганню конфліктних відносин; має спокійний і врівноважений характер; вирізняється позитивним ставленням до інших людей; володіє адекватною самооцінкою конкретної ситуації тощо. Асертивна особистість створює навколо себе сприятливу атмосферу; не приховує того, що їй відомо, про що йдеться; аргументовано пояснює, що у протилежної сторони немає іншого вибору, окрім того, що позитивно розв'язати конкретне питання. Важливо, що асертивна особистість впевнена в собі, вміє слухати інших і йти на компроміс; здатна змінити свою думку, якщо є вагомі аргументи (Алберти, Еммонс, 1992: 1).

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено три фактори, що сприяють формуванню першого враження про людину: візуальний, акустичний і вербальний. *Візуальне враження* про людину є провідним (55 %), що складається за характеристиками поз, жестів, манерою поведінки загалом, і тим, дивиться людина в очі чи ні під час розмови. *Акустичне враження* про

людину складається за характеристиками темпу та інтонації мови, які також мають вплив на навколишніх, особливо для сприйняття змісту слів, тому близько 38 % мовленнєвого впливу залежить від акустичного складника. Отож мова має бути виразною і зрозумілою, а темп – рівномірним, впевненим. Натомість *вербальний вплив* на сформованість першого враження про людину відіграє незначну роль (приблизно 7 %). Проте необхідно пам'ятати: враження про людину з часом забувається, а в пам'яті залишається тільки суттєвий зміст того, про що говорили (Бишоп, 2001: 2).

На нашу думку, для майбутнього соціального працівника, який готується до проведення соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі, надзвичайно важливо бути самому асертивною особистістю, оскільки саме такий фахівець буде: позитивно ставитися до інших людей; здійснювати адекватну самооцінку; здатним до чітких і зрозумілих формулювань своєї думки щодо конкретної ситуації; усвідомлювати власне бачення і ставлення до ситуації; досить упевненим у собі, своїх діях і рішеннях; уміти слухати інших, йти на компроміс або змінювати свою думку на підставі появи інших аргументів; спроможним на вербальному і невербальному рівнях діяти спокійно, без проявів напруги тощо. До того ж фахівець зі сформованою асертивною поведінкою сприймає інших людей порядними, тому розраховує на їхню співпрацю, взаємодію та допомогу.

З іншого боку, тільки той фахівець, який сам володіє навичками асертивної поведінки: здатний створювати сприятливі умови у молодіжному середовищі та цілеспрямовано навчати молодь формування асертивності; спроможний до практичного проведення превентивної діяльності у молодіжному середовищі шляхом: організації міжособистісних діалогів і дискусій як форм налагодження групової взаємодії; створення сприятливого мікроклімату в колективі; тренінгів як форми комплексного використання методів соціально-педагогічної та психологічної взаємодії з метою навчити молодь, як саме сформулювати асертивну поведінку в умовах, максимально наближених до практичного оточення.

Як свідчать результати соціологічних досліджень, молодь (особливо підліткова) здебільшого не орієнтується в конкретних соціальних ситуаціях; не розуміє особистісних властивостей та емоційних станів інших людей; не вміє вибрати адекватні способи поведінки та реалізувати їх під час взаємодії, тому наслідком зазначених вище ситуацій є демонстрація молоддю своєї без-

компромісності у вчинках, а в деяких випадках і нездатність адекватно контактувати на рівних навіть у соціальних умовах молодіжного середовища (Федоров, 2002: 6).

Важливо додати, що відсутність або несформованість у молоді людини здатності передбачати та впевнено втілювати в життя власні цілі та інтереси; проявляти свої бажання, прагнення, потреби, почуття – призводить до появи: соціального страху неспроможності, невдоволення життям, нездатності планувати власне майбутнє тощо.

Заслужують на увагу положення, обґрунтовані Р. Алберті та М. Еммонсом, які, окрім асертивного варіанта поведінки, визначили моделі пасивної та агресивної поведінки (Алберті, Еммонс, 1992: 1), а Е. Шостром – ще й маніпулятивної, які є відправними для порівняння. Отож молода людина може виявляти (особливо під час конфлікту) *пасивність* або *агресивність*. Зокрема, у разі пасивного варіанта поведінки молода людина дозволяє собою маніпулювати, не бажає втручатися в ситуацію, не наполягає на своєму, проте згодом шкодує про це. Зокрема, маніпулювання як форма специфічної поведінки з ким-небудь полягає в практично-мовчазному вмінні домагатися від навколишніх протилежного результату, порівняно з тим, чого хоче інша сторона. Саме маніпулювання може здійснюватися різними способами: за допомогою тиску, демонстрації власних страждань, вмовлянь (Федоров, 2002: 6). Тож маніпулювання є протилежністю до асертивних дій; не відповідає формам однозначної, відкритої поведінки. Натомість молода людина, яка проявляє агресивну поведінку, демонструє твердість у своїх діях, впертість, різкі прояви негативних емоцій, недобррозичливість стосовно протилежної сторони, жорстокість.

Важливо й те, що ідея асертивності передбачає формування поведінки, запрограмованої на визначену якість, завдяки якій молода людина може навчитися володіти: спонтанними реакціями; розумним проявом емоцій; вмінням відкрито говорити про свої бажання та вимоги; здатністю висловлювати власну думку, не боячись заперечувати, використовуючи аргументацію; спроможністю наполягати на своєму в ситуаціях, коли будь-яка аргументація виявляється зайвою; тактиками задоволення справедливих вимог і відмов у відповідь на неприпустимі прагнення – за умови, що в процесі пошуку і в кінцевому знаходженні виходу зі складної ситуації не порушуються права інших людей (Семиченко, 2001: 5).

Резюмуючи вищезазначене, зауважимо, що впевнений у собі фахівець – це не тільки успіш-



ний початок будь-якої справи, але й ефективно проведення професійної діяльності та відмінний кінцевий результат на благо всіх.

Заслуговують на увагу положення й про те, що розвиток асертивності не може бути успішним без розвитку *рефлексії* (умінь усвідомлено розуміти ситуацію) та *критичного мислення* (умінь виокремлювати ситуації ризику; напрацювання навичок роботи з інформацією: її аналіз і використання; практична діяльність із технологізації прийняття незалежних рішень). До того ж здатність до активізації розвитку асертивності передбачає спроможність як до розвитку рефлексії, так і до емоційної стійкості та відповідальності під час прийняття самостійних рішень, безпечно-діяльної взаємодії спілкування, базовою основою яких є повага до навколишніх людей. Людина зі сформованою асертивною поведінкою самостійно проявляє: впевненість у своїх переконаннях, здатність до усвідомлення, відстоювання та визнання своїх прав на гідність, чесність, правдивість, порядність тощо (Семиченко, 2001: 5). На нашу думку, це можна пояснити тим, що завдяки активізації розвитку асертивної поведінки відбувається накопичення позитивного досвіду для подолання життєвих проблем, прийняття відповідальних рішень і здійснення мотивованих поведінкових вчинків у реальних життєвих ситуаціях.

Важливо додати, що в умовах сьогодення особливої актуальності набувають питання сформованості безпечних форм поведінки, особливо в підлітків і молоді, заради збереження їхнього психологічного здоров'я, самоповаги, емоційної рівноваженості, впевненості в собі; виховання гуманності, відповідальності, справедливості тощо.

Науковці вважають, що досвід, отриманий саме в підлітковому віці, значною мірою впливає на формування та прояв упевненості, тому має сенс розвивати асертивність. До того ж сформована впевнена поведінка передбачає наявність: суб'єктивної установки на себе; соціальної готовності адекватно реалізовувати власні наміри; адекватної оцінки своєї відповідальності, оскільки сором'язлива людина з невпевненою поведінкою відповідальність бере на себе; натомість агресивна – перекладає її на інших. Водночас дотримання впевненої поведінки не означає придушення агресивних почуттів, воно сприяє редукції агресивної поведінки та поступовому зникненню причин для агресії (Каппони, Новак, 1995: 4).

Заслуговують на увагу положення, обґрунтовані В. Ромек, в яких наголошується на таких проявах невпевненості в ситуаціях спілкування, як:

занижена самооцінка; страх бути знехтуваним; нераціональні переконання; надмірне прагнення «дотримуватись пристойності»; відсутність навичок вияву почуттів, які мають велике значення (Федоров, 2002: 6). Саме ці прояви в поведінці молоді часто спричиняють потрапляння в ситуації ризику, створюють умови для девіантної поведінки.

Натомість людина зі сформованою асертивністю має певну мету конкретної дії, вміє контролювати власні емоції, раціонально прораховувати як особисті інтереси, так і передбачати інтереси інших людей. Водночас, як зазначає І. Гришаєва, сутність практичної асертивності полягає в тому, що люди зі сформованою асертивністю особистим прикладом навчають інших людей, як вони хотіли б, щоб до них ставилися або з ними поводитися інші люди. Це означає: *інші люди не знають, що ти думаєш і відчуваєш, доки не дізнаються цього від тебе самого*. Тобто доки ти приховуєш власні справжні емоції, доти вводиш інших в оману або зумовляєш різні домисли щодо себе (Семиченко, 2001: 5).

Узагальнюючи вищевикладене, зазначимо, що використання різних технік, які розвивають впевнену поведінку, людини позитивно впливає на формування асертивності. Зокрема, вправа «мозковий штурм» дає змогу: задіяти резервні, скриті й потенційні можливості людини для розв'язання як соціально-спільних, так і особистісних проблем; практично опанувати варіантами різних життєвих ситуацій за допомогою технік асертивної поведінки з метою розвинути в молодих людей, наприклад, уміння відповідати без затримки на будь-яке запитання; або навички говорити голосно, впевнено і природним для себе тоном.

На підставі вивчення цієї проблематики значущим фактором для формування та активізації розвитку асертивності є дотримання особистістю морально-етичних норм поведінки, що забезпечують здатність адекватно сприймати певну соціальну роль. Доцільно додати, що на основі практичного досвіду науковці виокремили змістово-провідні здатності особистості, що характеризують асертивну поведінку: *здатність сказати «ні»; здатність відкрито говорити про почуття й вимоги; здатність встановлювати контакти, розпочинати та закінчувати бесіду; здатність відкрито виражати позитивні й негативні емоції*. Отже, ці здатності реально належать не лише до поведінки, але й до когнітивних установок особистості, її життєвої філософії та оціночно-ціннісних суджень (Линденфілд, 2003: 3).

Заслуговують на увагу положення й про те, що для досягнення мети необхідно вміти не тільки

наполягати та доводити сенс власної думки, але й впевнено знати, як та якими засобами можна ефективно впливати на людину. Одним із першочергових засобів є *довіра до джерела інформації*. Проте науковці вважають, що вплив фактора довіри (сприйняття джерела інформації як компетентно-надійного) приблизно через 3–4 тижні знижується. Навіть тоді, коли повідомлення фахівця (який заслуговує на довіру) є переконливим, то через деякий час вплив втрачається, оскільки інформація поступово забувається. Водночас важливо наголосити й на тому, що люди краще запам'ятовують зміст самого повідомлення, ніж причину, через яку воно раніше не було прийняте, тому вплив іншої людини, яка спочатку не мала довіри, з тієї ж причини може з часом, навпаки, закріпитися (Алберти, Еммонс, 1992: 1).

Враховуючи вищезазначене, варто зробити деякі узагальнення: для того, щоб клієнти соціальної роботи завжди позитивно сприймали інформацію, яку соціальний працівник вважає за необхідне донести до них, треба мати репутацію розумної людини та бути компетентним фахівцем соціальної сфери. Спілкування соціального працівника має бути впевненим, мовою, доступною для цієї аудиторії; стиль спілкування має вирішальне значення для сприйняття його як фахівця і надійної людини або навпаки. Важливо додати, що інформація стає для аудиторії більш зрозумілою та доступною у разі виникнення симпатії до соціального працівника, який уміє переконувати, позитивно мислити, аргументувати фактами, створювати у слухача позитивне враження тощо. Водночас під час спілкування з аудиторією клієнтів необхідно позитивно реагувати на зворотний зв'язок: з повагою ставитись до їхніх висловлювань та емоційних почуттів, оскільки клієнти часто мають труднощі у спілкуванні взагалі, тим більше виступу на масовому зібранні. Тож не можна їх перебивати, робити передчасні висновки або давати поради, не дослухавши їх до кінця, треба уважно вислухати зауваження клієнта без демонстрації власних емоцій.

Важливо в контексті професійної підготовки майбутніх соціальних працівників зробити акцент й на такому: для того, щоб бути переконливим і впевненим у собі, соціальному працівникові не досить лише добре знати свою справу, бути спроможним реалізувати на практиці методики, програми й технології роботи, але потрібно й щиро вірити у нагальну необхідність практичного проведення соціальної роботи для людей і суспільства (особливо у молодіж-

ному середовищі). Ба більше, факт наявності в сучасному соціальному середовищі негативних явищ, девіантної поведінки (особливо серед молоді) є соціальною проблемою, що спричинена, зокрема, і нездатністю молоді людини відстояти свої права на: особистісний розвиток, збереження здоров'я, одержання якісної освіти, забезпечення гідного життя, гарантовану й високооплачувану роботу тощо. Заради справедливості маємо визнати, що цю соціальну дилему молода людина повинна навчитися розв'язувати сама з метою захисту власних прав та інтересів. Натомість вона може не витримати психологічного тиску, погроз, насилля і стати пасивною, підкореною, якою можна маніпулювати, примушувати до виявлення агресії та девіантної поведінки.

Отож для того, щоб не допустити такої соціальної драми, необхідно цілеспрямовано формувати, постійно активізувати та вдосконалювати форми й методи розвитку асертивності, оскільки лише спеціально-підготовлений фахівець зможе своєчасно діагностувати ознаки негативних проявів, агресії та проводити соціально-превентивну діяльність, формуючи та розвиваючи асертивність у молодіжному середовищі.

**Висновки.** Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити такі висновки: вітчизняні та зарубіжні дослідники розглядають феномен «асертивність» як пізнавальний процес, як функцію психіки, як якість особистості, як особливість мотиваційної сфери людини; як властивість особистості, яка будучи заснованою на зрозумілій позиції сторін, позитивній атмосфері спілкування, сприяє відмові від маніпуляцій та агресії.

Дотримуючись принципів асертивного підходу, соціальні працівники під час здійснення соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі зможуть відстоювати власні права, бути впевненими в собі, брати на себе відповідальність за процес і результат, гідно представляти власні інтереси, аргументувати свої позиції самостійністю суджень і поведінки в ситуаціях вибору, не порушуючи прав тих, із ким вони вступають у взаємодію.

Водночас, сформувавши власну асертивність і володіючи нею, соціальні працівники будуть спроможними сформувати асертивність у молоді під час здійснення соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі. Перспективи подальшого розгляду вбачаємо у проведенні соціальними працівниками тренінгової роботи у молодіжному середовищі, спрямованої на формування та розвиток асертивності молоді.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алберти Р., Эммонс М. Умейте постоять за себя / пер. с англ. Москва : Издательство «Горбунок», 1992. – 95 с.
2. Бишоп С. Тренинг асертивности. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 208 с.
3. Гейл Линденфилд. Теория и практика асертивности, или как быть открытым, деятельным и естественным. Санкт-Петербург : Попурри, 2003. 144 с.
4. Каппони В., Новак Т. Как делать все по-своему, или Асертивность – в жизнь. Санкт-Петербург : Питер, 1995. 186 с.
5. Семиченко В. А. Психологія особистості. Київ : Видавець Ешке О. М., 2001. 427 с.
6. Федоров А. П. Когнитивно-поведенческая психотерапия. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 352 с.
7. Шамиева В. А. Асертивность в структуре личности субъекта адаптации : автор. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Хабаровск, 2009.

#### REFERENCES

1. Alberti R., Ehmons M. Umejite postojat' za sebja [You can protect yourself] / per. s angl. Moskva : Izd-vo "Gorbunok", 1992. 95 s. [in Russian].
2. Bishop S. Trening assertivnosti [Assertiveness Training]. Sankt-Peterburg : Piter, 2001. 208 s. [in Russian].
3. Hejll Lindenfeld. Teorija i praktika assertivnosti, ili kak byt' otkryтым, dejatel'nym i estestvennym [Theory and Practise of Assertiveness, or How to be Open, Active, and Natural]. Sankt-Peterburg : Popurri, 2003. 144 s. [in Russian].
4. Kapponi V., Novak T. Kak delat' vsjo po-svoemu, ili Assertivnost' – v zhizn' [How to do Everything You Like or Assertiveness in Life]. Sankt-Peterburg : Piter, 1995. 186 s. [in Russian].
5. Semichenko V. A. Psikhologija osobystosti [Psychology of Personality]. Kyiv : Vydavets' Eshke O. M., 2001. 427 s. [in Ukrainian].
6. Fedorov A. P. Kognitivno-povedencheskaja psixoterapija [Cognitive and Behavioral Psychotherapy]. Sankt-Peterburg : Piter, 2002. 352 s. [in Russian].
7. Shamieva V. A. Assertivnost' v strukture lichnosti sub'ekta adaptacii [Assertiveness in the Personal Structure of the Subject of Adaptation]: avtor. diss. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.01. Khabarovsk, 2009 [in Russian].

УДК 37.02

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209679>**Роксоляна ШВАЙ,***orcid.org/0000-0003-3859-5196**доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти  
Національного університету «Львівська політехніка»  
(Львів, Україна) [Roksolyanash@yahoo.com](mailto:Roksolyanash@yahoo.com)*

## КОНСТРУКТИВІЗМ ТА ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

*Конструктивістська теорія навчання бере початок у соціологічній течії – конструктивізмі. Конструктивізм, який проникає в теорії різних наук (соціології, нейрофізіології, комунікації, філософії культури, когнітології, педагогіки та психології), не є однорідною теорією. Це різновид способу мислення, що охоплює багато дисциплін та є напрямом дослідження. У конструктивізмі знання трактуються як форма розумового представлення, як конструкція людського розуму. Важливими є процес набуття знань, активність учня (студента), у результаті чого він творить свою реальність. Конструктивістська теорія навчання підкреслює перш за все активність індивіда в отриманні знань. Набуття знань – це процес, який відбувається в постійній взаємодії з навколишнім середовищем і протистоянні собі з метою реконструкції образу власного світу. У конструктивістській системі вчитель не оцінює учнів (студентів). Він стає одним із членів групи, позиціонує свій власний досвід як суб'єктивний і не нав'язує його учням (студентам). Конструктивізм надає великого значення вихідним знанням учнів (студентів), їхньому особистому досвіду. У практиці навчання конструктивізм допомагає оцінювати горизонтальні зв'язки між учнями (студентами) як важливий елемент навчання як у традиційному навчанні, так і в дистанційному (e-learning). Однак конструктивізм призводить до девальвації ролі викладача. Сприяє цьому також те, що основним інструментом оцінювання якості роботи викладача, його професіоналізму здебільшого є думка про нього учнів (студентів). Конструктивізм в освіті – це розуміння, що знання й уміння учні повинні конструювати самостійно, а не отримувати в готовому вигляді від викладача. Учень (студент) конструює знання, впорядковує та осмислює свій досвід, прагнучи до розуміння навколишнього світу. Для викладача-конструктивіста не стільки важливі результати навчання, скільки те, що учні (студенти) думають, роблять і чому вони впевнені, що певна діяльність приведе їх до вирішення проблеми.*

**Ключові слова:** конструктивізм, теорія учіння, пізнання, знання, принципи, інтеракція, викладач.

**Roksolyana SHVAY,***orcid.org/0000-0003-3859-5196**Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,  
Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education  
of Lviv Polytechnic National University  
(Lviv, Ukraine) [Roksolyanash@yahoo.com](mailto:Roksolyanash@yahoo.com)*

## CONSTRUCTIVISM AND THE EDUCATIONAL PROCESS

*Constructivism learning theory originates in the sociological trend constructivism. Constructivism, which penetrates into the theories of various sciences (sociology, neurophysiology, communication, philosophy of culture, cognitology, pedagogy and psychology) is not a homogeneous theory. It is a kind of mindset that embraces many disciplines and is a field of research. Knowledge due to constructivism is interpreted as a form of mental representation, a construction of the human mind. The process of acquiring knowledge as well as the activity of the pupil (student), as a result of which the reality is created is of a great importance. Constructivist learning theory focuses on the ability of the individual to obtain knowledge eagerly. Knowledge acquisition is a process that takes place in a constant interaction with the environment and confrontation in order to reconstruct the image of the world. The teacher does not evaluate students in terms of the constructivist system. The teacher becomes one of the members of the group, positions his/her own experience as subjective and does not impose it on students. Constructivism attaches great importance to the initial knowledge of students, their personal experience. In the practice of learning, constructivism fosters to assess the horizontal links between students as an important element of learning in both traditional and distance learning (e-learning). However, constructivism leads to the devaluation of the teacher's role. The main tool for assessing the quality of the teacher's work, his/her professionalism is mostly the opinion of the students on the teacher. Constructivism in education means developing the ability to understand that students must construct knowledge and skills on their own, without receiving their ready-made skills from the teacher. The student constructs knowledge, organizes and comprehends his/her experience, striving to understand the world. A teacher who belongs to a cohort of constructivists does not prioritize the learning outcomes themselves, but is interested in students' ability to think and do, and why they are sure that certain activities will assist them in solving the problem.*

**Key words:** constructivism, learning theory, cognition, knowledge, principles, interaction, teacher.

**Постановка проблеми.** Конструктивізм проникає в теорії різних наук: соціології, нейрофізіології, філософії культури, когнітології, педагогіки та психології. Конструктивізм не є однорідною теорією, це більше різновид способу мислення, що охоплює багато дисциплін і, відповідно, є напрямом дослідження. Вихідним пунктом конструктивізму є прагнення об'єднати точні та гуманітарні науки, тобто прагнення до об'єднаної науки, що базується на єдиній теорії та застосовує єдиний інструментарій для дослідження. Його позитивними рисами є наголошення на важливості творчої ролі тих, хто навчається, важливості групової роботи та поваги до учнів (студентів), зокрема тих, хто має нижчий рівень підготовки чи здібностей.

**Аналіз досліджень.** Конструктивістська теорія навчання бере початок у соціологічній течії – конструктивізм. Соціальний конструктивізм виник на основі праць Дж. Піаже та Л. Виготського та втілюється в галузі вікової психології, педагогіки, теорії навчання. Його представниками є такі вчені: С. Паперт, К. Герген, більшість американських конструктивістів у педагогіці (К. Beaumie, W. Hoover, P. Steffe, G. Pask, G. Kelly). Соціальні конструктивісти визнають конструювання знань суспільством, саме знань загалом, а не лише наукових. Теоретичним підґрунтям конструктивізму в навчанні є концепції Дж. Піаже, Л. Виготського, Дж. С. Брунера. До конструктивізму належать також такі різновиди, а саме: системний (N. Luhmann, P. M. Hejl), нейробіологічний (H. Maturana, F. Varela, G. Roth), культурно-соціальний (P. Janich, S. J. Schmidt), соціально-психологічний (K. Gergen), психологічний (P. Kruse, M. Stadler), психотерапевтичний (L. Ciompi, F. Simon, P. Watzlawick), педагогічний (T. Hug). До когнітивно-орієнтованого конструктивізму належить радикальний конструктивізм (E. Glasersfeld, H. Foerster).

**Мета статті** полягає в дослідженні впливу конструктивізму на сучасний освітній процес.

**Виклад основного матеріалу.** У конструктивізмі знання трактуються як форма розумового представлення, як конструкція людського розуму, відтак знання не існують незалежно від того, хто пізнає. Важливими є процес набуття знань, активність учня (студента), у результаті чого він творить свою реальність. На думку одного з творців радикального конструктивізму E. Glasersfelda (1990: 281):

- знання не репрезентують світ;
- радикальний конструктивізм жодним чином не заперечує існування реальності;
- немає підстав підтримувати тезу про існування буття, незалежного від сприйняття;
- знання – це конструкція людей;

- знання можуть не відповідати реальності;
- жодні знання не є унікальними, альтернативне рішення можливе завжди.

Теоретичною основою для прийняття конструктивістської моделі в освіті є переконання, що об'єм сучасних знань, їхня складність є настільки великими, що викладач не може навчати, а лише підтримує пошук знань учнями (студентами) як індивідуально, так і в процесі групової роботи. Це досить популярний підхід у теорії освіти та стосується повсякденного досвіду викладачів. Такий конструктивізм відповідає гуманістичній теорії навчання, розробленій переважно К. Роджерсом у 60-х рр. XX ст. Учень (студент) активно конструює власні знання, а не просто засвоює інформацію, яку надає викладач. Конструктивістська теорія підкреслює перш за все активність індивіда в отриманні знань. Водночас набуття знань – це процес, який відбувається в постійній взаємодії з навколишнім середовищем та протистоянні зі собою з метою реконструкції образу власного світу. Ця тенденція суперечить припущенню, що реальність існує незалежно від спостерігача, а пізнання світу є відносно незалежним від предмета пізнання.

На думку Дж. Піаже, теорію якого інколи називають розвивально-когнітивним конструктивізмом, знання конструюються учнем, а не пасивно отримуються з навколишнього середовища (Piaget, 2006). Сутність інтелектуального розвитку полягає в динамічній і постійній взаємодії учня та середовища (зовнішнього, навчального). Це не пасивний процес адаптації до цього середовища. Не середовище формує учня, а саме він активно прагне до його розуміння, досліджує, маніпулює та аналізує предмети й людей у власному оточенні. Знання та пізнавальні структури учня розвиваються в його свідомості. Дж. Піаже зауважив, що дитина виробляє особисті концепції пізнаваної реальності. Вони виникають у результаті конфронтації концепцій, що належать до системи знань індивіда, і того, що їм пропонує навколишнє середовище, зокрема освітні інституції. Відтак розумові структури дитини (когнітивні схеми) постійно змінюються, це відбувається шляхом адаптації та акомодатії значень (Bee, 2004). Л. Виготський уважав, що розумовий розвиток – це соціокультурний процес (Schaffer, 2014: 281). Отже, пізнання людини має також соціальний контекст, а людський розум, який є посередником між зовнішнім світом та індивідуальним досвідом, розвивається завдяки участі в соціальній діяльності. На відміну від Дж. Піаже, Л. Виготський уважав, що дитина будує свої знання на основі соціальної інтеракції, а не в результаті індивідуального пошуку. Дитина надає значення новому досвіду завдяки

набутій мові, але також враховуючи культурний контекст. Когнітивний розвиток людини, який полягає в удосконаленні культурно вбудованих символічних структур, відбувається на трьох рівнях, а саме (Вее, 2004: 48):

– культурному – когнітивні структури, що розвиваються, – це культурний продукт, створений у процесі взаємодії з іншими людьми на ранніх стадіях розвитку, особливо з батьками;

– міжособистісному – є можливим завдяки взаємодії з людьми, які володіють конкретними знаннями, вміннями. Учитель, як більш компетентна людина, що функціонує в конкретному культурному контексті, надає дитині культурні засоби, необхідні для її інтелектуальної діяльності. Відтак усі інтелектуальні здібності дитини, перш ніж будуть присвоєні (інтерналізовані), спочатку появляються у процесі співпраці з членами освітньої спільноти;

– індивідуальному – дитина є співтворцем свого розвитку, а не пасивним реципієнтом чужого досвіду.

За Дж. С. Брунером, сутність розумового розвитку людини – це зміни, що відбуваються у сфері розумових прийомів (наприклад, мовленнєвого розвитку), які індивід здобуває завдяки передачі культурного досвіду. Визнання важливості передачі культурного досвіду узгоджується з переконанням Л. Виготського, що людські властивості сформовані історично. Дж. С. Брунер стверджував, що інтелектуальна активність – соціальне узгодження значень, наданих дійсності. Розглядаючи навчання в категоріях відкриття, виходу за межі усталеної інформації, він звертає увагу на культурний характер цього процесу, в якому відбувається узгодження значень і обмін знаннями. Відповідно, навчання – це не лише рецептивна функція індивіда, завдяки якій він отримує інформацію про навколишню дійсність, але й участь у побудові соціального світу та спільної культури (Bruner, & Haste, 1987). Людина в процесі пізнання є конструктором і активним інтерпретатором нових значень, наданих дійсності. Важко контролювати її розумові операції ззовні, саме тому вони значною мірою виконуються несвідомо (Maguszewski, 2008: 27). Об'єднує ці концепції переконання, що люди навчаються в інтеракції з навколишнім середовищем, активно конструюють знання на основі попереднього досвіду. Вони будують нові знання з отриманої доступної інформації. Важливим є процес, результатом якого є творення та розвиток власних знань.

Основними положеннями конструктивізму як теорії пізнання є (Dylak, 2015):

а) знання не є «поза нами» і не чекають, щоб їх відкрили, дійсність не існує поза спостерігачем, це

єдність. Саме спостерігач створює значення того, що він бачить, а потім – знання про те, що бачить, світ, у якому він живе;

б) ґрунтуючись на сучасній психології, філософії та антропології, ця теорія описує знання часово детерміновані, що розвиваються, внутрішньо конструйовані, культурно та соціально обумовлені;

в) знання – це конструкція, побудована суб'єктом пізнання, але також соціально сконструйована;

г) знання не складаються виключно з фактів, принципів і теорій, що утворюються внаслідок спостереження за явищами та подіями. Знання – це також здатність раціонально використовувати інформацію, це також почуття та постійна інтерпретація подій та явищ.

Конструктивістський підхід передбачає застосування у практиці навчання активних і творчих методів навчання, однак це не означає заперечення традиційних методів, наприклад пояснювально-ілюстративних. Конструктивістський підхід у педагогічній діяльності вимагає постановки актуальних і цікавих для учнів проблем, залучення учнів (студентів) до постановки та вияснення основних понять, проблем, явищ, стимулювання до пошуку інформації, конструювання знань, оцінювання викладачем думки учня (студента) в процесі навчання. Усвідомлення поточних знань, думки та переконання учня (студента) дає змогу викладачам корелювати діяльність учіння з контекстом знань учнів (студентів).

Принцип, який становить серцевину конструктивістської гносеології та визначає конструктивістський погляд не лише на результати наукових досліджень, але й на щоденні знання, які ми накопичуємо в повсякденному досвіді, сформульовано А. Ейнштейном: «Предмет усіх наук – чи природничих, чи психологічних – полягає в узгодженні нашого досвіду та приведенні його в логічний порядок» (Glaserfeld, 2010).

У конструктивізмі наголошується, що знання не є «об'єктивними» та позаособовими, а завжди «чій-мись». Саме учень (студент) будує свою систему знань протягом усього життя завдяки здатності до організації та реорганізації досвіду, структуруванню та реструктуруванню їх у певному соціокультурному контексті (Gofron, 2013: 172). Тому культура та спосіб взаємодії між учнями (студентами) та викладачами в конкретному культурному контексті є дуже важливими. Д. Клюс-Станьска вважає, що це надалі буде впливати на методологію та теорію всіх наукових дисциплін, зокрема дидактику, для якої створюються нові контексти дефініції знань, що є центром практичної діяльності закладів освіти та стратегій її майбутнього розвитку (Klus-Stańska, 2010).

Ідеї конструктивізму поширені переважно в гуманітарних і соціальних науках, оскільки базуються на переконанні про суб'єктивний характер цих наук. Конструктивізм надає великого значення базовим знанням учнів, їхньому особистому досвіду. Учень конструює нові знання, набуваючи власного досвіду та долаючи пізнавальний дисонанс між наявним досвідом і отриманою інформацією. Це приводить до відновлення когнітивної рівноваги: учень одержує можливість адекватно розуміти світ на основі сконструйованого знання. У практиці навчання конструктивізм допомагає оцінювати горизонтальні зв'язки між учнями (студентами) як важливий елемент навчання як у традиційному навчанні, так і в дистанційному (e-learning). Конструктивісти вважають, що викладач повинен дозволити учням здійснювати пошук інформації, знань самостійно, але це також належить до практики освітньої діяльності когорти хороших викладачів, які не застосовують конструктивістські методи та підходи у своїй роботі. Відмінність полягає в тому, що в традиційній системі пошук відбувається в потрібному контексті. Роль викладача полягає у визначенні часу та місця пошуків, дослідження, а також у використанні отриманих результатів у більш широкому контексті для пояснення матеріалу, який мають засвоїти учні (студенти). Однак у конструктивістській системі вчитель не оцінює учнів (студентів), він стає одним із членів групи та позиціонує свій власний досвід як суб'єктивний і не нав'язує його учням (студентам).

Конструктивізм призводить до девальвації ролі викладача. Сприяє цьому те, що учні (студенти) трактуються на одному рівні – як рівноправні учасники освітнього процесу, як друзі. Підсилює цей процес також те, що основним інструментом оцінювання якості роботи викладача, його професіоналізму здебільшого є думка про нього учнів (студентів). Така слабка позиція викладача в багатьох ЗВО сприяє поблажливому ставленню до небажання студентів працювати та поглиблювати знання. Навчання стає конкурсом популярності, а не процесом, в якому викладач завдяки своїм компетентностям та досвіду здобуває авторитет і використовує його для розвитку вихованців, виправлення помилок, що не завжди вітається студентами (учнями). Не йдеться про те, що такого оцінювання не потрібно робити, однак не потрібно надмірно залежати від саме такого виду оцінювання викладача. Потрібно зазначити, що суб'єкт-суб'єктна педагогіка, педагогіка співробітництва не заперечує дружнього ставлення до учня (студента), однак це має відбуватися з дотриманням толерантної дистанції.

Викладачі згідно з позиціями конструктивізму в освіті повинні надихати та сприймати самостій-

ність учнів (студентів), активність та ініціативність у навчанні, створювати відповідне навчальне середовище для активізації навчальної діяльності. Викладач-конструктивіст намагається зрозуміти трактування учнями (студентами) понять, явищ тощо до того, як сам представить власне (наукове) розуміння цих понять, явищ. Це сприяє підвищенню відповідальності учнів (студентів), які використовують та інтерпретують інформацію з різних джерел, формують власне розуміння досліджуваних питань, формулюють узагальнення, власну думку та досвід, за результати навчання. Викладач залучає учнів до формування досвіду, який може суперечити їхнім припущенням, виховує природну цікавість учнів як найціннішу основу для самонавчання, сприймає самостійність учнів та їхні навчальні ініціативи, створює сприятливий навчальний клімат і спонукає до розроблення заходів, які б дали можливість відповісти на поставлені питання. У контексті попередніх тверджень можна сформулювати основні положення конструктивізму як теорії учіння:

– це теорія, яка демонструє підхід до навчання й описує процес набуття знань;

– учіння – це саморегульований процес вирішення конфлікту між наявними особистісними моделями світу та зовнішньою інформацією;

– учіння – це процес конструювання нових моделей і репрезентація світу з використанням культурних засобів і символів; це процес постійного узгодження змістів завдяки навчанню, колективній роботі та дискурсу (Dylak, 2015):

– конструктивізм передбачає дещо інше розуміння навчального середовища: середовище – це все, що стосується процесу конструювання нових знань про світ, це попереднє знання, пізнавальний стиль того, хто вчиться, а також взаємозв'язок між учнем (студентом) та об'єктом пізнання (Dylak, 2015).

Позитивними наслідками конструктивістського руху в освіті є, зокрема, акцентування важливості інтеракції між учнями (студентами) (*peer-to-peer interactions*), що підвищує ефективність навчання (Bołtuć, 2011), мотивацію учіння, дає змогу порівняти власні погляди з поглядами інших. Лише після такої інтеракції викладач може приєднатися до процесу навчання, він виправляє помилки та створює умови для досягнення консенсусу, а також додає загальний контекст, допомагаючи студентам (учням) зрозуміти та розв'язати проблему.

Деякі прихильники конструктивізму, зважаючи на негативні аспекти конструктивізму, запропонували нову ідею або філософію освіти, а саме: конективізм. З позицій конективізму знання, якими ми володіємо, не обов'язково мусять бути закладені

в нашій пам'яті, а можуть бути розміщені в засобах поза нами – на інтернет-порталах, у базах даних (Швай, 2011).

**Висновки.** Конструктивізм в освіті – це розуміння, що знання й уміння учні (студенти) повинні конструювати самостійно, а не отримувати в готовому вигляді від учителя. Знання не можна передати, можна лише створити умови для побудови учнем (студентом) власних знань, які не існують незалежно від суб'єкта пізнання. Учень (студент) конструює знання, намагається впорядкувати й осмислити свій досвід, прагнучи до розуміння навколишнього світу. Для викладача-конструктивіста не стільки важливі результати навчання, скільки те, що учні (студенти) думають, над чим працюють і чому вони впевнені, що певна діяльність приведе їх до розв'язання проблеми. В основі цього є готовність викладача зро-

зуміти, що така діяльність учня (студента) є виявом його концептуального розвитку. Тому викладачі повинні концентрувати свою увагу на помилках учнів, а не на їхніх правильних відповідях.

Занадто експансивне використання конструктивістських методів у навчанні – як традиційному, так і інноваційному, – зокрема КІТ технологій, призводить до втрати навчальної мети навчання, яка полягає у формуванні накопичених за довгі роки науковцями знань і вмінь. У соціальному сенсі всупереч намірам конструктивістських ідеологів освіти, це сприяє все більшому поділу фахівців із різних галузей на тих, хто володіють професійними знаннями й уміннями, та тих, хто вміють мислити, однак не можуть це використати, оскільки є переважно самоучками та не володіють конкретними знаннями й досягненнями науки.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Швай Р. І. Інноваційні процеси у вищій школі. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогічна*. 2017. Вип. 7. С. 25–34.
2. Bee H. *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań : Wyd. Zysk i S-ka, 2004. 723 s.
3. Bruner J. S., Haste H. *Making Sense. The Child's Construction of the World*. New York : Methuen, 1987. 136 p.
4. Dylak S. *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. URL: <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> (dostępne: 9.07.2015).
5. Gofron B., *Konstruktywistyczne ujęcie procesu uczenia się*. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijne*. 2013. № 1 (7). S. 159–173.
6. Klus-Stańska D. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie “Żak”, 2010. 416 s.
7. Maruszewski T. *Psychologia poznania*. Gdańsk : GWP, 2001. 448 s.
8. Piaget J. *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa : PWN, 2006. 144 s.
9. Schaffer H. R. *Psychologia dziecka*. Warszawa : PWN, 2014. 404 s.
10. Bołtuć P. *Konstruktywizm w e-edukacji oraz jego krytyka e-mentor*. 2011. № 4. S. 48–54. URL: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/41/id/863>.
11. Glaserfeld E. *Nauka z punktu widzenia radykalnego konstruktywizmu. Radykalny konstruktywizm. Antologia / red. B. Balicki, D. Lewiński, B. Ryż, E. Szczerbuk*. Wrocław, 2010. S. 47–57.
12. Glaserfeld E. *Die Unterscheidung des Beobachters: Versuch einer Auslegung. Zur Biologie der Kognition / red. V. Riegas, Ch. Vetter*. Frankfurt am Main, 1990. P. 281–295.

#### REFERENCES

1. Shvay R. I. *Innovatsiini protsesy u vyshchii shkoli [Innovative processes in High school]*. Scientific Bulletin of Kremenets Regional Humanity and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko, Pedagogical Series. 2017. Vol. 7. pp. 25–34 [in Ukraine].
2. Bee H. *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka, 2004. 723 s.
3. Bruner J. S., Haste H. *Making Sense. The Child's Construction of the World*. New York: Methuen, 1987. 136 p.
4. Dylak S. *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. URL: <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> (dostępne: 9.07.2015).
5. Gofron B., *Konstruktywistyczne ujęcie procesu uczenia się*. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijne*. 2013. № 1 (7). S. 159–173.
6. Klus-Stańska D. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie “Żak”, 2010. 416 s.
7. Maruszewski T. *Psychologia poznania*. Gdańsk: GWP, 2001. 448 s.
8. Piaget J. *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN, 2006. 144 s.
9. Schaffer H. R. *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN, 2014. 404 s.
10. Bołtuć P. *Konstruktywizm w e-edukacji oraz jego krytyka e-mentor*. 2011. № 4. ss. 48–54. URL: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/41/id/863>.
11. Glaserfeld E. *Nauka z punktu widzenia radykalnego konstruktywizmu. Radykalny konstruktywizm. Antologia / red. B. Balicki, D. Lewiński, B. Ryż, E. Szczerbuk*. Wrocław, 2010. ss. 47–57.
12. Glaserfeld E. *Die Unterscheidung des Beobachters: Versuch einer Auslegung. Zur Biologie der Kognition / red. V. Riegas, Ch. Vetter*. Frankfurt am Main, 1990. pp. 281–295.



УДК 378.1(477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209681>

**Ганна ШЕВЧУК,**

*orcid.org/0000-0002-9688-2305*

кандидат історичних наук,

доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти

Національного університету «Львівська політехніка»

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

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

*У статті досліджено сучасні проблеми розвитку вищої освіти в Україні: її якість не відповідає очікуванням роботодавців, студентів і суспільства загалом, знизився інтелектуальний потенціал молоді, студенти втрачають потяг до навчання й наукової діяльності, матеріально-технічна база і програмне забезпечення ЗВО не відповідають сучасним інформаційним технологіям, відбулося заміщення цінності освіти на цінність диплома про вищу освіту. Надзвичайно швидка поява нових професій призводить до того, що частина фахівців є незатребуваною, а на ринку праці виникає дисбаланс між поптом і пропозицією. У зв'язку з цим актуальнішими стають такі питання, як вдосконалення механізмів працевлаштування випускників, розширення каналів взаємодії вищої школи і роботодавців. Нині важливим питанням залишається підвищення конкурентоспроможності освіти.*

*Проаналізовано динаміку кількості студентів і викладачів у закладах вищої освіти за останні роки. Розглянуто закордонний досвід підготовки фахівців і необхідність інтеграції науки й освіти. Прогнозування майбутніх потреб у спеціалістах є першим елементом стратегії підготовки кваліфікованих кадрів. Майже у всіх європейських країнах проводиться прогнозування і раннє виявлення потреб ринку праці в компетенціях.*

*Визначено перспективні напрями розвитку та підвищення конкурентоспроможності української вищої освіти. Підвищення якості вищої освіти буде сприяти вирішенню проблеми зайнятості населення та нестачі кваліфікованих кадрів. Вища освіта має орієнтуватися на максимальне задоволення поточних і перспективних потреб національного ринку праці. Світовий досвід свідчить про те, що інтегровані освітньо-наукові структури забезпечують підготовку якісно нових фахівців, затребуваних на ринку праці. Науку і освіту необхідно розглядати як національне надбання, що визначає рівень розвитку і майбутнє країни, і державна підтримка в цьому напрямі є стратегічним завданням.*

**Ключові слова:** вища освіта, заклади вищої освіти, європейський освітній простір, якість освіти, студенти, викладацький склад, міжнародні рейтинги, конкурентоспроможність.

**Hanna SHEVCHUK,**

*orcid.org/0000-0002-9688-2305*

Candidate of Historical Sciences,

Associate Professor of the Department of Pedagogics and Innovative Education

Lviv Polytechnic National University

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

## CONTEMPORARY TOPICS AND DEVELOPMENT PROSPECTS OF THE HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

*In this article examines the contemporary problems of higher education development in Ukraine: its quality does not meet the expectations of employers, students and society in general, decreased intellectual potential of young people, students lose their attraction to study and scientific activity, material and technical base and software do not correspond to modern information technologies, the value of education was replaced by the value of a diploma of higher education. The extremely rapid emergence of new professions leads to the fact that some professionals are in demand, and in the labor market there is an imbalance between supply and demand. In this context, issues such as improving the employment mechanisms of graduates, widening the channels of interaction between higher education and employers are becoming more urgent. Increasing competitiveness of education remains an important issue today.*

*The dynamics of the number of students and teachers in higher education institutions in recent years is analyzed.*

*Foreign experience of training of specialists and necessity of integration of science and education are considered. Predicting future specialist needs is the first element of a skilled training strategy. Almost all European countries are forecasting and identifying early labor market competency needs.*

*The perspective directions of development and increase of competitiveness of the Ukrainian higher education are determined. Improving the quality of higher education will help to address the problem of employment and the lack of qualified staff. Higher education should focus on maximizing the current and prospective needs of the national labor market. World experience shows that integrated educational and scientific structures provide training for qualitatively new professionals in demand in the labor market. Science and education should be seen as a national asset, which determines the level of development and future of the country and state support in this direction is a strategic task.*

**Key words:** higher education, institutions of higher education, European educational space, quality of education, students, teaching staff, international rankings, competitiveness.

**Постановка проблеми.** Нині не викликає сумнівів той факт, що саме вища освіта покликана бути головним шаблоном формування різнобічно розвиненої особистості з критичним мисленням. У зв'язку з цим стає очевидним, що запорукою успіху системи вищої освіти є її адаптація і до потреб економіки, і до світових тенденцій в освітній сфері. Від того, наскільки ефективно діє система вищої освіти, залежать кадрове забезпечення всіх галузей економіки і місце, яке країна займає в світі. Якість системи освіти істотно визначає ступінь задоволення інтелектуальних і матеріальних потреб громадян.

Актуальність проблеми розвитку вищої освіти зумовлена сучасними тенденціями, що диктують необхідність узгодження з європейськими вимогами якості підготовки випускників ЗВО України.

Система вищої освіти в сучасному українському суспільстві стикається з величезними труднощами, пов'язаними з протиріччями між надавачами та споживачами освітніх послуг. Можна виокремити такі проблеми вищої освіти: її якість не відповідає очікуванням роботодавців, студентів і суспільства загалом, знизився інтелектуальний потенціал молоді, студенти втрачають потяг до навчання й наукової діяльності, матеріально-технічна база і програмне забезпечення ЗВО не відповідають сучасним інформаційним технологіям, відбулося заміщення цінності освіти на цінність диплома про вищу освіту. У зв'язку з цим зростає кількість студентів, які здобувають вищу освіту за кордоном. Тому і державна політика, і діяльність самих ЗВО має бути орієнтована, передусім, на підвищення престижу та якості вищої освіти, при цьому має ефективно використовувати переваги освітньої міграції, але дотримуватися національних пріоритетів і рухатися в бік експорту освітніх послуг.

Реформування вищої освіти має базуватися на тому, щоб не лише відповідати запитам роботодавців, а випереджати стан ринку праці і готувати фахівців «завтрашнього дня». ЗВО мають навчити майбутніх фахівців ставити і вирішувати будь-які науково-технічні, управлінські й соціально-економічні завдання, освітній процес має бути більш гнучким, легко перебудовувати напрям і зміст навчального матеріалу, відповідаючи вимогам науково-технічного прогресу суспільства, базуватися на сучасних наукових досягненнях, інформаційних технологіях, бути більш наближеним до вимог наукомісткого інноваційного виробництва.

**Аналіз досліджень.** Питання розвитку і популяризації української вищої освіти – одне з тих, яке завжди буде актуальним. Вища освіта є темою для

дослідження багатьох учених, політиків, урядовців. Зокрема, проблеми щодо її розвитку вивчали О. Кірієнко, А. Андрейчикова. І. Жилиєв, В. Ковтунець, М. Сьомкін, М. Денисенко, С. Бреус та багато інших. Дослідження у цій сфері тривають, адже інформаційні технології й наука постійно зазнають змін, а вони, як відомо, нерозривно пов'язані з сучасною освітою. До того ж інтеграційні процеси в Україні потребують узгодження системи вищої освіти і якості компетентностей випускників з європейськими вимогами.

**Метою статті** є дослідження сучасних проблем розвитку вищої освіти в Україні, аналіз кількості студентів і викладачів у ЗВО за останні роки, закордонного досвіду підготовки фахівців і необхідності інтеграції науки й освіти, а також перспективних напрямів розвитку та підвищення конкурентоспроможності української вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з даними Державної служби статистики на початок 2018/2019 навчального року в Україні налічувалося 652 заклади вищої освіти, з них 282 – заклади III–IV рівнів акредитації, 370 – заклади I–II рівнів акредитації. Серед них за формою власності: 340 – державні, 189 – комунальні, 123 – приватні (Вища освіта в Україні у 2018 році: статистичний збірник, 2019).

Нині в Міністерстві освіти і науки розглядають питання оптимізації вишів, оскільки в Україні їх забагато, тоді як в Європі їх менше і не всі мають статус університету (Міністр освіти пропонує маленьким університетам об'єднатися, 2019). При цьому необхідно враховувати, що проста «зачистка» вишів неминуче спричинить чимало проблем. Передусім варто адекватно оцінити статус кожного ЗВО і разом із кількістю студентів, що в них навчаються, враховувати міжнародну співпрацю, наукові публікації викладачів і студентів, викладання іноземними мовами, інтеграцію освітнього процесу з виробництвом і практичним напрямом підготовки.

В останні роки простежується тенденція до зменшення кількості студентів у ЗВО України. Про це свідчать статистичні дані, наведені в табл. 1 (Зклади вищої освіти, 2019).

Помітно, що кількість студентів зменшується як у коледжах і технікумах, так і в університетах та інститутах. Натомість за кордоном у 2018 році навчалось близько 70 тис. українських студентів, і цей показник щороку зростає. Для прикладу, у 2009–2016 роках кількість українців, які виїхали здобувати вищу освіту, зросла майже втричі (Скільки українських студентів навчаються за кордоном, 2018).

Нині багато говорять про зміни в сучасній освіті, про те, що змінилися студенти, що класичні методи навчання стають неефективними. Сучасна освіта надто відрізняється від тієї, якою вона була ще в недалекому минулому. Нині знання застарівають так швидко, що іноді здається, що те, чого навчали на початку семестру, до кінця семестру вже знову неактуальне.

Почнемо зі зв'язку між цінністю і доступністю інформації. Раніше в навчальному закладі надавалися такі знання, які більше ніде не можна було здобути. Викладач мав опрацювати величезну кількість джерел, книг і журналів і все це доступною формою викласти під час лекції. Нині більшість із цих дій автоматизовані. І якщо раніше піти на лекцію означало записати те, пошук чого займав багато днів, то нині це означає записати те, що в інтернеті можна знайти за 5–10 хвилин. Викладачі часто нарікають, що студенти не відвідують лекції. Причина криється якраз у зміні зв'язку між цінністю і доступністю інформації. Нині студентам уже важко зрозуміти, чому навчання має залежати від фізичного місця, стін навчального закладу. Студенти не хочуть бути пасивними слухачами, сидіти і записувати, потім вчити і складати іспити, хоча в традиційному навчальному процесі не питають, чи це їх влаштовує. Нинішній студент хоче більше практики, більше тих умінь і навичок, які він зможе безпосередньо застосувати в трудовій діяльності.

Однією з проблем сучасної вищої освіти є дефіцит практики. У результаті випускники мають складності з працевлаштуванням. Випускник знову починає навчатися на робочому місці. Необхідно залучати підприємців і державних службовців до розробки навчальних програм, оскільки потрібно навчати того, що дійсно затребуване на робочому місці. Також в українських ЗВО досі не поширений добровільний запис студентів на вибіркові курси.

Надзвичайно швидка поява нових професій призводить до того, що частина фахівців є незаотребуваною, а на ринку праці виникає дисбаланс між попитом і пропозицією. У зв'язку з цим акту-

альнішими стають такі питання, як вдосконалення механізмів працевлаштування випускників, розширення каналів взаємодії вищої школи і роботодавців.

Питання працевлаштування молоді загалом і випускників ЗВО зокрема розглядаються в більшості стратегічних документів Євросоюзу. Потрібно розвивати здатність випускників до працевлаштування, насамперед шляхом поєднання академічної освіти і професійної практики (стажування). Така концепція стосується безперервної освіти, оскільки дає змогу не лише зберегти, а й удосконалити здатність і навички до креативності й новаторства.

Прогнозування майбутніх потреб у спеціалістах є першим елементом стратегії підготовки кваліфікованих кадрів. Майже у всіх європейських країнах проводиться прогнозування і раннє виявлення потреб ринку праці в компетенціях. Для цих цілей створюються спеціальні органи, структура і діяльність яких визначаються особливостями системи освіти, специфікою законодавства, економічною ситуацією, культурою і національним менталітетом. Для прикладу, регулярно таке прогнозування здійснюється в Нідерландах, Австрії, Швеції. У Данії, Греції, Іспанії, Португалії прогнози здійснюються в окремих галузях і секторах економіки (Шимов, Крюков, 2015: 79–103).

Варто наголосити, що саме академічна спільнота недостатньо активна в питаннях модернізації освіти. Зокрема, через зниження престижу праці в ЗВО професорсько-викладацький склад мало оновлюється. У результаті багато українських ЗВО укомплектовані працівниками «старого гарту». Їхній світогляд сформувався ще в межах радянської системи освіти, де основною метою були передавання знань і суворе дотримання всіх правил. Нині ж світовими цінностями вищої освіти є створення нових знань, розвиток критичного мислення та ініціативності.

Робота в системі вищої освіти і науки здається менш привабливою для молодих кадрів через її жорстку формалізацію і сувору ієрархічність системи, що призводить до обмеження можливостей

Таблиця 1

Динаміка кількості студентів у закладах вищої освіти України за 2015–2019 рр., тис. осіб

ЗВО	2018/2019 (на поч. навч. року)	2017/2018 (на поч. навч. року)	2016/2017 (на поч. навч. року)	2015/2016 (на поч. навч. року)
ЗВО I–II рівнів акредитації	199,9	208,6	217,3	230,1
ЗВО III–IV рівнів акредитації	1322,3	1330,0	1369,4	1375,2
Загалом	1522,2	1538,6	1586,7	1605,3

для кар'єрного зростання і творчості. Нині ж у вітчизняних вишах викладачі зайняті нескінченною рутинною роботою: написанням звітів, підрахунком рейтингів, проведенням різних заходів, чергуванням у гуртожитках, профорієнтаційною роботою. Вони мають ходити в школи, зустрічатися з батьками, переконувати дітей вступати до того ЗВО, в якому вони викладають. Нерідко вся ця робота має підтверджуватися звітами й додатними світлинами. Відмовитися від неї неможливо, оскільки в наступному році навчальне навантаження педагогів буде залежати не від рівня викладання, а від кількості приведених абітурієнтів – відповідно буде визначатися і розмір заробітної плати. Тобто часу на власний розвиток, наукові дослідження і впровадження нових методів навчання у викладачів стає менше, що можна вважати однією з причин погіршення якості наданої освіти.

Тенденцію до зменшення кількості викладачів у ЗВО III–IV рівнів акредитації підтверджують дані Державної служби статистики України, опубліковані в статистичних збірниках «Вища освіта в Україні» за 2016–2018 рр. (табл. 2) (Вища освіта в Україні: статистичний збірник, 2017, 2018).

Важливу роль відіграє не тільки чисельність професорсько-викладацького складу, а також частка працівників із науковими ступенями. У 2018/2019 навчальному році частка викладачів з науковими ступенями становила 59,72%, 2017/2018 навчальному році – 58,79%, у 2016/2017 навчальному році – 57,26%. Отже, бачимо невелике поліпшення цього показника.

Пріоритетами у вищій освіті мають бути сильний студент і високопрофесійний викладач. Потрібні принципово нові типи робіт, орієнтовані на спільну творчість, використання можливостей інтернету для формування навичок аналізу, синтезу і створення нового. Варто подумати і про роботи, які одночасно торкаються кількох дисциплін протягом навчального семестру або року: вони ефективно готуватимуть студента до сучасного життя, де багатопрофільність і виконання багатьох завдань стають нормою.

Ситуація на заняттях стала суттєво відрізнятися від тієї, в якій виховувалися нинішні викладачі старшого і середнього покоління. Інформаційна епоха призводить до неухильного і швидкого поширення знань, що великою мірою позначається на навчальному процесі та змісті освіти. Сучасні студенти ще з раннього дитинства виховувалися в межах «екранної» культури і мають інші можливості для сприйняття інформації, що істотно відрізняються від тих, якими продовжують користуватися викладачі у своїй роботі. Насамперед це превалювання візуального образу над друкованим або усним словом. Саме візуальний канал починає відігравати визначальну роль у формуванні системи знань і уявлень. Відбувається візуалізація інформаційного потоку – будь-яке повідомлення обов'язково супроводжується картинкою, причому дедалі частіше роль тексту зводиться лише до підпису-пояснення.

Разом із тим інформаційна епоха викликала і певні труднощі, зокрема сучасні студенти не здатні концентруватися, мислити логічно, вміти оперувати абстрактними термінами; часто в них немає розвинених читацьких навичок, що зумовлено звичкою сприйняття музичного, барвисто оформленого потоку безсистемної інформації. Нині багато студентів байдужі до навчання, недисципліновані, недостатньо часу проводять за підручниками, нудьгують у процесі навчання, інертні, часто запізнюються на заняття, погано знають правила суспільної поведінки, орієнтовані на розваги, бажаючи отримувати гарні оцінки при мінімумі зусиль, інфантильні, їх важко розворушити і захопити. Студент відвідує заняття «для галочки», і його основною метою є отримання диплома, а не знань. Однак, якщо цей студент вчасно оплачує навчання, то його не відрахують за неуспішність, а дадуть «другий шанс».

Для ефективної організації навчального процесу викладачі повинні добре усвідомлювати характерні особливості сучасних студентів. Отже, з огляду на запити нинішніх студентів, необхідно переглянути методи і зміст вищої освіти, змінити саму атмосферу навчання, аби підвищити

Таблиця 2

**Динаміка чисельності викладацького складу в ЗВО III–IV рівнів акредитації за 2016–2019 рр.**

Показник	2018/2019 (на поч. навч. року)	2017/2018 (на поч. навч. року)	2016/2017 (на поч. навч. року)
Кількість викладачів, осіб	127 034	129 383	131 953
Кількість викладачів із науковими ступенями, осіб	75 866	76 065	75 556
Частка викладачів із науковими ступенями, %	59,72	58,79	57,26

ефективність освітнього процесу і як можна більше сприяти успіху вихованців.

За роки незалежності Україна зробила значні кроки в бік інтеграції в європейський освітній простір. Однак, незважаючи на досягнуті результати, в цьому напрямі є низка проблем. Так, наприклад, залишається низьким охоплення студентів програмами навчання англійською мовою. Це передусім пов'язано з низьким рівнем мовної підготовки як професорсько-викладацького складу, так і студентів. Також є проблема недостатнього матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу. Необхідно доукомплектувати бібліотеки науковою та періодичною літературою англійською мовою.

Залучення студентів до програм навчання англійською мовою дасть змогу студентам і професорсько-викладацькому складу розширити і поглибити знання в тій чи іншій сфері шляхом вивчення першоджерел світової наукової літератури й підручників, закордонних інтернет-джерел. В умовах глобалізації недостатня мовна підготовка заважає фахівцям встановлювати контакти з іноземними колегами для ефективного здійснення своєї діяльності. Тому для студентів і викладачів важливо поліпшити ступінь володіння англійською мовою як інструменту успішної інтеграції в світовий освітній простір. У ЗВО варто розглянути можливість введення курсів англійської мови та розширення мовної підготовки фахівців.

Однак варто наголосити, що позитивні результати в цьому напрямі є. Згідно з даними Міністерства освіти і науки протягом останніх п'яти років 4695 українських студентів та 4361 викладач закладу вищої освіти пройшли навчання в Європі в межах Програми ЄС Еразмус+. Водночас 2872 викладачі та 1123 європейських студентів так само навчалися в Україні (Новосад, 2019).

Світовий досвід показує, що інтеграція освіти і науки стає вирішальним фактором зростання конкурентоспроможності національної економіки. Провідні університети США, Європи і Азії є гарним прикладом успішної інтеграції науки і освіти. Особливе місце у світовій практиці займають дослідницькі університети, де в кампусах розташовані як аудиторії для проведення лекцій, так і лабораторії, в яких, власне, і безпосередньо відбувається дослідницька діяльність.

Статус дослідницького університету існував в Україні у 2009–2014 роках та надавався національним ВНЗ, які мали вагомні наукові здобутки, провадили дослідницьку та інноваційну діяльність, забезпечували інтеграцію освіти та науки з виробництвом. У 2014 році його мали 14 закладів

вищої освіти [8]. Однак дослідження 2013 року, проведене в межах Шанхайського університетського рейтингу, показало незадовільний рівень роботи щодо утворення дослідницьких університетів в Україні. На основі узагальнення даних 1200 дослідницьких університетів було створено їх рейтинг, в який було включено лише Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна (єдиний з українських університетів). Наприкінці 2014 року постановою Кабінету Міністрів України № 597 від 05.11.2014 року всі нормативно-правові акти щодо діяльності дослідницьких університетів втратили чинність (Жиляєв, Ковтунець, Сьомкін, 2015: 96).

У 2020 році Міністерство освіти і науки України планує переглянути статуси університетів, зокрема буде унормовано поняття «дослідницький». Як підкреслюють в освітньому відомстві, таких університетів буде кілька, які справді займаються дослідницькою роботою.

Однак нині рівень інтеграції науки і освіти залишається дуже слабким. Ця проблема своєю чергою викликана відсутністю мотивації вищих навчальних закладів до розвитку власних наукових компетенцій, оскільки основний дохід вони отримують від надання освітніх послуг. Ця диспропорція веде до погіршення якості дослідницького персоналу, зменшення інтересу молоді до наукової діяльності. Тому актуальним є вивчення і впровадження ефективних зарубіжних моделей інтеграції науки й освіти, адаптованих до місцевих умов і національних особливостей.

Також нині важливим питанням залишається підвищення конкурентоспроможності освіти. Всесвітній економічний форум щорічно публікує звіт про глобальну конкурентоспроможність (The Global Competitiveness Report), де ранжує країни на основі індексу глобальної конкурентоспроможності. У 2019 році за показником «навички» Україна зайняла 44 позицію серед 141 країни світу [9]. На позицію вище розташувалася Португалія (43 місце), а Словаччина – на 45 місці. Порівняно з даними минулого звіту Україна піднялася на 2 позиції, хоча в загальному рейтингу країна знаходиться на 85 місці. Автори рейтингу підкреслюють, що Україна займає досить високі позиції за цим підіндексом. Для порівняння: Швейцарія посіла першу сходинку за показником «навички», Фінляндія і Данія розташувалися на 2 і 3 місцях відповідно (The Global Competitiveness Report, 2019).

Низьким залишається кількість ЗВО, представлених у міжнародних рейтингах. Для поліпшення своїх позицій закладам потрібно приділяти

посилену увагу таким показникам: якість освітнього процесу, наукова робота, цитованість, міжнародна діяльність, наявність додаткових джерел фінансування й інвесторів.

Заклади вищої освіти мають бути конкурентоспроможними на світовому ринку, популяризувати систему української освіти і залучати нових іноземних студентів, як це роблять світові лідери в галузі вищої освіти. Найбільше іноземних студентів навчається у США, Великій Британії, Німеччині, Австралії та Франції. У 2019 році кількість іноземних студентів в Україні становила 80 470 осіб, що на 4868 більше, ніж у 2018 році. Найбільше іноземних здобувачів вищої освіти – з Індії, Марокко та Азербайджану (Іноземні студенти в Україні, 2020).

Інтернаціоналізація вищої освіти передбачає глибоке переосмислення змісту програм навчання, які мають орієнтувати майбутніх фахівців на глобальне мислення і бачення, формувати такі знання і навички, які дадуть їм змогу бути конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці. Інтернаціоналізація передбачає міжнародний контекст досліджуваних дисциплін на всіх рівнях вищої освіти.

**Висновки.** Важливу роль у забезпеченні професійної підготовки компетентних і конкурентоспроможних фахівців для всіх галузей економіки відіграє вища освіта. Підвищення якості трудових ресурсів необхідно здійснювати шляхом вдосконалення й модернізації системи вищої освіти. На жаль, багато роботодавців не задоволені якістю

підготовки фахівців, що випускаються закладами вищої освіти. Освітні програми не завжди відповідають очікуванням роботодавців і не відповідають потребам національної економіки.

Підвищення якості вищої освіти буде сприяти вирішенню проблеми зайнятості населення та нестачі кваліфікованих кадрів. Вища освіта має орієнтуватися на максимальне задоволення поточних і перспективних потреб національного ринку праці. Світовий досвід свідчить про те, що інтегровані освітньо-наукові структури забезпечують підготовку якісно нових фахівців, затребуваних на ринку праці. Науку і освіту необхідно розглядати як національне надбання, що визначає рівень розвитку і майбутнє країни, і державна підтримка в цьому напрямі є стратегічним завданням.

Необхідне подальше стимулювання приїзду до України іноземних студентів, викладачів і дослідників із метою розвитку вищої освіти і сприятливого впливу на економіку країни загалом. Забезпечення мобільності професорсько-викладацького складу і студентів буде сприяти обміну науковими розробками і співпраці в науково-дослідній сфері.

Сучасні світові тенденції визначають масові онлайн-курси, цифрові інтерактивні навчальні програми та міжнародні освітні спільноти як нові тренди в процесі навчання. Незважаючи на те, що ці технології не здатні повністю замінити класичну освіту, вже нині цей формат навчання відкрив безліч нових шляхів і можливостей для отримання якісної освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вища освіта в Україні у 2018 році: статистичний збірник. URL: [http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv\\_rik/osv\\_u/vysh\\_osvita/arch\\_vysh\\_osvita.htm](http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vysh_osvita/arch_vysh_osvita.htm)
2. Міністр освіти пропонує маленьким університетам об'єднатися. URL: <https://www.poglyad.tv/ministr-osvity-proponuye-malenkum-universytetam-ob-yednatysya/>
3. Заклади вищої освіти. URL: [http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv\\_rik/osv\\_u/vuz\\_u.html](http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html)
4. Скільки українських студентів навчаються за кордоном. URL: [https://gazeta.ua/articles/edu-and-science/\\_skilki-ukrayinskih-studentiv-navchayutsya-za-kordonom/844224](https://gazeta.ua/articles/edu-and-science/_skilki-ukrayinskih-studentiv-navchayutsya-za-kordonom/844224)
5. Шимов В. Н., Крюков Л. М. Перспективы развития высшей школы Беларуси: поиск ответов на новые вызовы. *Белорусский экономический журнал*. 2015. № 3. С. 79–103.
6. Вища освіта в Україні: статистичний збірник. URL: [http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat\\_u/publosvita\\_u.htm](http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/publosvita_u.htm)
7. Ганна Новосад: майже 4,7 тис українських студентів і 4,3 тис викладачів змогли пройти навчання у європейських вишах завдяки Еразмус+. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/ganna-novosad-majzhe-47-tis-ukrayinskih-studentiv-i-43-tis-vikladachiv-zmogli-projti-navchannya-u-yevropejskih-vishah-zavdyaki-erazmus>
8. Жилияев І. Б., Ковтунець В.В., Сьомкін М.В. Вища освіта України: стан та проблеми. Київ : Науково-дослідний інститут інформатики і права Національної академії правових наук України, Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, 2015. 96 с. URL: [http://ippi.org.ua/sites/default/files/tekst\\_21072015.pdf](http://ippi.org.ua/sites/default/files/tekst_21072015.pdf)
9. The Global Competitiveness Report 2019. URL: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf?fbclid=IwAR1RtdFjYIB6u1XPG\\_BZAskwpOdOKuaw0vk\\_uoz\\_mm\\_D\\_gUQ7--pqsmMtMY](http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf?fbclid=IwAR1RtdFjYIB6u1XPG_BZAskwpOdOKuaw0vk_uoz_mm_D_gUQ7--pqsmMtMY)
10. Іноземні студенти в Україні. URL: <https://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/>

#### REFERENCES

1. Vyshcha osvita v Ukraini u 2018 rotsi: statystychnyi zbirnyk [Higher education in Ukraine in 2018: statistical compilation]. URL: [http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv\\_rik/osv\\_u/vysh\\_osvita/arch\\_vysh\\_osvita.htm](http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vysh_osvita/arch_vysh_osvita.htm) [in Ukrainian].
2. Ministr osvity proponuie malenkym universytetam obiednatsia [The Minister of Education invites small universities to unite]. URL: <https://www.poglyad.tv/ministr-osvity-proponuye-malenkym-universytetam-ob-yednatysya/> [in Ukrainian].
3. Zaklady vyshchoi osvity [Higher education institutions]. URL: [http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv\\_rik/osv\\_u/vuz\\_u.html](http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html) [in Ukrainian].
4. Skilky ukrainskykh studentiv navchaiutsia za kordonom [How many Ukrainian students study abroad]. URL: [https://gazeta.ua/articles/edu-and-science/\\_skilki-ukrayinskih-studentiv-navchayutsya-za-kordonom/844224](https://gazeta.ua/articles/edu-and-science/_skilki-ukrayinskih-studentiv-navchayutsya-za-kordonom/844224) [in Ukrainian].
5. Shimov V. N., Kryukov L. M. Perspektivyi razvitiya vysshey shkolyi Belarusi: poisk otvetov na novyye vyzovy [Shimov V.N., Kryukov L.M. Prospects for the development of higher education in Belarus: search for answers to new challenges]. *Belarusian Economic Journal*. 2015. № 3. P. 79–103. [in Russian].
6. Vyshcha osvita v Ukraini: statystychnyi zbirnyk [Higher education in Ukraine: statistical compilation]. URL: [http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat\\_u/publosvita\\_u.htm](http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/publosvita_u.htm) [in Ukrainian].
7. Ganna Novosad: maizhe 4,7 tys ukrainskykh studentiv i 4,3 tys vykladachiv zmohly proity navchannia u yevropeiskykh vyshakh zavdiaky Erasmus+ [Ganna Novosad: Almost 4.7 Thousand Ukrainian Students and 4.3 Thousand Teachers Have Been Studied in European Higher Education Thanks to Erasmus+]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/ganna-novosad-majzhe-47-tis-ukrayinskih-studentiv-i-43-tis-vikladachiv-zmogli-projti-navchannya-u-yevropejskih-vishah-zavdyaki-erasmus> [in Ukrainian].
8. Zhyliayev I. B., Kovtunets V.V., Somkin M.V. Vyshcha osvita Ukrainy: stan ta problemy – K. [Zhilyaev I.B., Kovtunets V.V., Semkin M.V. Higher education in Ukraine: the state and problems]. Research Institute of Informatics and Law of the National Academy of Legal Sciences of Ukraine, Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2015. 96 p. URL: [http://ippi.org.ua/sites/default/files/tekst\\_21072015.pdf](http://ippi.org.ua/sites/default/files/tekst_21072015.pdf) [in Ukrainian].
9. The Global Competitiveness Report 2019. URL: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf?fbclid=IwAR1RtdFjYIB6u1XPG\\_BZAskwpOdOKuaw0vk\\_uoz\\_mm\\_D\\_gUQ7--pqsmMtMY](http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf?fbclid=IwAR1RtdFjYIB6u1XPG_BZAskwpOdOKuaw0vk_uoz_mm_D_gUQ7--pqsmMtMY) [in English].
10. Inozemni studenty v Ukraini [International students in Ukraine]. URL: <https://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/> [in Ukrainian].

УДК 378.14.015.62

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209683>**Вадим ШЕМЧУК,***orcid.org/000-0001-8873-0443**кандидат педагогічних наук,**начальник науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання,**спеціальної фізичної підготовки і спорту**Науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту**Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій**Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського**(Київ, Україна) va.shem@ukr.net***Віталій ПОЛИВАНЮК,***orcid.org/0000-0002-4737-1218**ад'юнкта відділу організації підготовки та атестації науково-педагогічних кадрів**Науково-методичного центру організації наукової та науково-технічної діяльності**Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського**(Київ, Україна) polivan1982@gmail.com***Юрій МУШТАТОВ,***orcid.org/0000-0002-7831-7345**старший науковий співробітник науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання,**спеціальної фізичної підготовки і спорту**Науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту**Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій**Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського**(Київ, Україна) mushtatovu@ukr.net***Ольга ФЕДОРЕНКО,***orcid.org/0000-0002-9227-9234**науковий співробітник науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання,**спеціальної фізичної підготовки і спорту**Науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту**Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій**Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського**(Київ, Україна) olechkaf25@ukr.net***Артур ОДЕРОВ,***orcid.org/0000-0002-7791-0825**кандидат фізичного виховання, доцент,**старший викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту**Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного**(Львів, Україна) stroyova@ukr.net*

## **МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ – ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ І СПОРТУ**

Головною метою роботи є розроблення моделі формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту Збройних сил України (ЗСУ). Незважаючи на стрімкий розвиток військової науки та техніки, зміну поглядів на ведення загальновійськового бою, сучасні бойові дії вимагають від військовослужбовців ЗСУ високого рівня фізичної готовності до виконання завдань за призначенням, що потребує внесення відповідних змін у програми підготовки майбутніх офіцерів зазначеного фаху та підкреслює актуальність вибраного напрямку дослідження.

Використання новітніх педагогічних технологій в освітньому процесі майбутніх офіцерів зазначеного вище фаху, забезпечує набуття ними важливих професійних компетентностей, які необхідні для виконання функціональних обов'язків на первинних офіцерських посадах у бойових підрозділах ЗСУ. На етапі реформування



силових структур та спеціальних служб України до стандартів НАТО керівництво ЗСУ посилює вимоги щодо професійної підготовленості особового складу. Важлива увага приділяється особистій фізичній підготовленості офіцерів. Саме ці провідні чинники стали відправною точкою для розроблення моделі формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту в умовах навчання в спеціалізованому ВВНЗ. Однак, попри значний інтерес учених до зазначеного феномена, в наукових дослідженнях неповністю проаналізовано процес формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту, що потребує додаткового дослідження.

Провідна роль під час формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту відводиться не лише теоретичним, але й практичним заняттям. Крім цього, важливим є опанування здобувачами вищої освіти предметів медико-біологічних дисциплін, які становлять фундамент підготовки майбутнього фахівця зазначеного вище профілю.

Відповідно до результатів моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури (даних інтернет-джерел) нами розроблено змістово-функціональну модель формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту у ВВНЗ, яка містить цільовий, організаційно-змістовий та результативно-оцінний блоки. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі передбачають апробацію моделі формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту в освітньому процесі курсантів НУОУ ім. Івана Черняхівського.

**Ключові слова:** валеологія, компетентності, майбутні офіцери, педагогічні технології, професійна підготовка, фахівці, фізична підготовка.

**Vadym SHEMCHUK,**

*orcid.org/000-0001-8873-0443*

*Candidate of Pedagogical Sciences,*

*Chief of Research Department Development of Physical Education, Special Physical Training and Sports of the Research Center for Physical Education, Special Physical Training and Sports of the Educational and Scientific Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies of the National Defense University of Ukraine named after Ivan Chernyakhovsky (Kyiv, Ukraine) va.shem@ukr.net*

**Vitalii POLYVANIUK,**

*orcid.org/0000-0002-4737-1218*

*Adjunct of the Department of Organization of Training and Certification of Scientific and Pedagogical Staff of the Scientific and Methodological Center of Organization of Scientific and Scientific and Technical Activity of the National University of Defense of Ukraine named after Ivan Chernyakhovsky (Kyiv, Ukraine) poluvan1982@gmail.com*

**Yurii MUSHTATOV,**

*orcid.org/0000-0002-7831-7345*

*Senior Researcher at the Research Department of Physical Education, Special Physical Training and Sports of the Research Center for Problems of Physical Education, Special Physical Training and Sports of the Educational and Scientific Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies of the National University of Defense of Ukraine named after Ivan Chernyakhovsky (Kyiv, Ukraine) mushtatovu@ukr.net*

**Olha FEDORENKO,**

*orcid.org/0000-0002-9227-9234*

*Research Associate of the Research Department of Physical Education Development, Special Physical Training and Sports of the Research Center of Problems of Physical Education, Special Physical Training and Sports of the Educational-Scientific Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies of the National Defense University of Ukraine named after Ivan Chernyakhovsky (Kyiv, Ukraine) olechkaf25@ukr.net*

**Artur ODEROV,**

*orcid.org/0000-0002-7791-0825*

*Candidate of Physical Education and Sport, Associate Professor, Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Special Physical Training and Sports of National Academy of Land Forces named after Hetman Peter Sahaidachny (Lviv, Ukraine) stroyova@ukr.net*

## MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE OFFICERS – PHYSICAL TRAINING AND SPORTS PROFESSIONALS

*The main purpose of the work is to develop a model of formation of professional competencies of future officers – specialists of physical training and sports of the Armed Forces of Ukraine (AFU). Despite the rapid development of military science and technology, changing views on combat-wide combat, modern combat operations require the military personnel of the AFU a high level of physical readiness to perform the tasks for the purpose, which requires appropriate changes in the training programs of future officers of the specified specialty research.*

*The use of the latest pedagogical technologies in the educational process of future officers of the aforementioned specialty, provides them with the acquisition of important professional competences, which are necessary for the fulfillment of functional duties in the primary officer positions in the military units of the AFU. At the stage of reforming Ukraine's security forces and special services to NATO standards, the AFU leadership is tightening up the requirements for the training of its personnel. Special attention is paid to the personal fitness of officers. It is these leading factors that have become the starting point for developing a model for the formation of professional competencies of future officers – specialists in physical training and sports in the context of training at a specialized university. However, despite the considerable interest of scientists in this phenomenon, the process of formation of professional competencies of future officers – specialists of physical training and sports, which needs additional research, is insufficiently analyzed in scientific researches. The leading role in the formation of the professional competencies of future officers – specialists in physical training and sports is given not only theoretical but also practical training. In addition, it is important to master the subjects of higher education subjects of medical and biological disciplines that form the foundation for the future specialist's training of the above profile. In accordance with the results of monitoring scientific and methodological and specialized literature (data from Internet sources), we have developed a content-functional model of formation of professional competencies of future officers – specialists of physical training and sports in high schools, which contains: target, organizational, content and result-evaluation blocks. Prospects for further intelligence in this area include testing the model of formation of professional competencies of future officers – specialists in physical training and sports in the educational process of cadets Ivan Chernyakhovsky.*

**Key words:** *valeology, competencies, future officers, pedagogical technologies, vocational training, specialists, physical training.*

**Постановка проблеми.** Професійна компетентність майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту Збройних сил України є важливою інтегральною характеристикою, від якої залежить рівень фізичного розвитку особового складу, що безсумнівно забезпечує надійну обороноздатність держави. Своєю чергою фізична підготовленість є важливою складовою частиною фахової компетентності військовослужбовців Збройних сил України.

Наукові дослідження учених (Ю. А. Бородіна, Д. С. Грищенко, Ю. А. Компанійця, С. В. Лещені, О. М. Ольхового, О. Н. Мальцева, О. В. Петрачкова, О. С. Третяка, О. А. Чернявського, О. В. Хацяюка, А. М. Чуха та інших фахівців), особистий педагогічний та бойовий досвід дали нам змогу сформулювати основні положення функціонування системи фізичної підготовки майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту, що передбачає вирішення освітніх, виховних та рекреаційно-оздоровчих завдань. Варто зауважити, що особливе значення в системі фізичного виховання особистості відводиться засобам фізичної підготовки, які позитивно впливають не лише на стан фізичного здоров'я, але й сприяють удосконаленню складників морально-психологічної підготовленості, що свідчить про наявність комплексного цілеспрямованого впливу на інди-

віда та забезпечує базовий рівень для психофізичного та соціального благополуччя.

Незважаючи на стрімкий розвиток військової науки та техніки, зміну поглядів на ведення загальної бойової дії вимагають від військовослужбовців Збройних сил України (ЗСУ) належного рівня фізичної готовності до виконання завдань за призначенням, що потребує внесення відповідних змін у програми підготовки майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту. Зазначене вище підкреслює актуальність вибраного напрямку дослідження.

Підготовка майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту для ЗСУ, інших військових формувань, утворених відповідно до законів України, правоохоронних органів, рятувальних та спеціальних служб здійснюється відповідно до чинного Законодавства України (Полторак, 2017: 1, 2), у Навчально-науковому інституті фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняховського. Крім цього, в зазначеному вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ) здійснюється перепідготовка та підвищення кваліфікації офіцерів ЗСУ – фахівців фізичної підготовки і спорту.

Використання новітніх педагогічних технологій в освітньому процесі майбутніх офіцерів

зазначеного вище фаху, забезпечує набуття ними важливих професійних компетентностей, які необхідні для виконання функціональних обов'язків на первинних офіцерських посадах у бойових підрозділах ЗСУ. Це забезпечить необхідний рівень фізичної готовності військовослужбовців різних силових структур та спеціальних служб України до виконання завдань за призначенням.

На етапі реформування силових структур та спеціальних служб України до стандартів НАТО (Козій, Тарасюк, 2019: 3), керівництво ЗСУ посилює вимоги щодо професійної підготовленості особового складу. Важлива увага приділяється особистій фізичній підготовленості офіцерів. Саме ці провідні чинники стали відправною точкою для розроблення моделі формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту в умовах навчання у спеціалізованому ВВНЗ.

Дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка за темою «Професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця у вищій школі в контексті інтеграції України до європейського освітнього простору» (номер державної реєстрації 0117U004242).

**Аналіз досліджень.** Питанням підготовки (перепідготовки) фахівців фізичної підготовки ЗСУ та інших силових структур (спеціальних служб України) присвячені роботи провідних учених (Афонін, 2012: 4; Романчук, 2013: 5; Петрачков, Височіна, 2019: 6; Фіногенов, 2014: 7; Федоров, 1998: 8; Яценко, 2004: 9). Відповідно до результатів аналізу науково-методичної та спеціальної літератури нами встановлено, що наявна система формування професійних компетентностей військовослужбовців зазначеної категорії потребує раціональної трансформації у відповідності до вимог сьогодення, стандартів НАТО та наявного бойового досвіду.

Під час подальшого моніторингу науково-методичної літератури в напрямі формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спеціальної фізичної підготовки ЗСУ, НГУ та інших силових структур України увагу привернули певні роботи вчених (Губарев, 2005: 10; Діденко, 2014: 11; Сазоненко, 2013: 12; Торічний, 2013: 13; Тушко, 2014: 14; Ягупов, Свистун, 2007: 15). Наукові напрацювання зазначених вище фахівців дали нам змогу визначити відповідні умови, які нині є актуальними, а саме: гуманізація, соціалізація та валеологізація військової освіти. Крім цього, оволодіння майбутніми офіце-

рами вищезазначеного напрямку підготовки валеологічною культурою дасть змогу зміцнити особисте здоров'я та підвищити рівень фізичного розвитку і результативність у вибраному виді спорту, що в подальшому забезпечить ефективне виконання функціональних обов'язків за військово-обліковою спеціальністю. Однак, попри значний інтерес учених до зазначеного феномена, в наукових дослідженнях недостатньо проаналізовано процес формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту, що потребує додаткового дослідження.

**Мета статті** – розроблення моделі формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту (на прикладі курсантів Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (надалі НУОУ ім. Івана Черняхівського)).

Для досягнення мети дослідження планувалося вирішити такі завдання:

- провести аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) у напрямі підготовки (перепідготовки) фахівців фізичної підготовки і спорту ЗСУ та інших силових структур (спеціальних служб України);

- здійснити моніторинг науково-методичної літератури в напрямі формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту ЗСУ та інших силових структур України;

- розробити модель формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту ЗСУ та інших силових структур України.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту полягає в тому, що освітній процес у спеціалізованих ВВНЗ неповною мірою передбачає врахування всієї сукупності сучасних цінностей фізичної культури.

Відповідно до думки провідних учених (П. К. Гончара, Р. С. Гуревича, І. В. Іванія, І. Ф. Ісаєва, Ю. А. Курнишева, Л. І. Лубишева, Л. А. Нікіфорова, І. В. Работіна) та інших фахівців зазначеного вище напрямку розглядається культурологічний підхід до формування професійно-педагогічної культури здобувачів вищої освіти. У професійно-педагогічній культурі здобувачів вищої освіти виділяють три основних компоненти: аксіологічний, технологічний та особистісно-творчий.

Оволодіння майбутніми офіцерами вищезазначеного напрямку підготовки валеологічною культурою дасть змогу зміцнити особисте здоров'я, підвищити рівень фізичного розвитку та результат у вибраному виді спорту, а також переглянути особисте ціннісне ставлення до життя. Крім цього, можливим буде стійке формування професійних компетентностей, необхідних для організації на високому методичному рівні різних форм фізичної підготовки, а також практичних занять у розрізі лікувальної фізичної культури з військовослужбовцями різних вікових груп та категорій.

Варто зазначити, що лише фахівець фізичної підготовки у військовій частині (ВВНЗ) є потенційним носієм професійно-прикладної фізичної культури, який впливає на фізичний, психологічний, духовний, інтелектуальний та етичний розвиток військовослужбовців (слухачів та курсантів).

Формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів-фахівців фізичної підготовки і спорту вимагає створення відповідних умов. Такими умовами можуть бути гуманізація, соціалізація та валеологізація військової освіти (фізкультурного напрямку підготовки).

Гуманістична концепція військової освіти майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту присутня в проектах більшості педагогічних систем, а також у роздумах про перспективи освіти та розглядається в контексті паралельно з питаннями формування професійних компетентностей у фахівців фізичного виховання різних груп населення. Складниками їх професійного розвитку виступають творчість, ініціативність, саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація та кар'єрне зростання, що формується в межах вищої освіти особливим стилем гуманітарного мислення. Крім цього, до основних методологічних вимог оптимізації педагогічної системи підготовки майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту належать: цілісний охват процедурою оптимізації усієї системи; опора при виборі оптимального варіанту на всю систему закономірностей освітньо-виховного процесу; послідовний облік можливостей оптимізації всіх компонентів системи; розгляд оптимізації як постійно діючого процесу з вищими завданнями та більш довершеними технологіями їх вирішення.

Провідна роль під час формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту відводиться не лише теоретичним, але й практичним заняттям. Крім цього, важливим є опанування здобувачами вищої освіти предметів медико-біологічних дис-

циплін, які становлять фундамент підготовки майбутнього фахівця зазначеного вище профілю.

Для всебічного формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту в Навчально-науковому інституті фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій НУОУ ім. Івана Черняхівського впроваджені такі дисципліни: «Спортивна медицина та основи масажу», «Спортивна фізіологія», «Загальна теорія підготовки спортсменів та нові технології у фізичному вихованні», «Фізіологія людини», «Фізична реабілітація та адаптивне фізичне виховання», «Гігієна», «Анатомія людини» та інші дисципліни, які формують у них культуру здоров'я.

Результати аналізу науково-методичних та спеціальних джерел дали нам змогу здійснити розроблення моделі формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту ЗСУ та інших силових структур України. Розробленню зазначеної вище моделі передувало здійснення аналізу основних понятійних категорій (сутності та структури (Хацаюк, 2019: 16)) зазначеного напрямку дослідження.

Своєю чергою поняття «модель» (лат. *modus* – міра, зразок) у спеціалізованих довідниках та наукових працях визначають як конструкцію, компонентами якої є об'єкт-оригінал. Педагогічна модель – уявна система, яка імітує чи відображає певні властивості, ознаки, характеристики об'єкта дослідження або принцип його внутрішньої організації чи функціонування і презентується у вигляді культурної форми, яка притаманна певній соціокультурній практиці (Лодатко, 2011: 17).

Модель формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту – це уявлення про систему освіти, в якій ця модель застосовується під час формування управлінського рішення. Будь-яку модель для оцінювання її відповідності об'єкту необхідно перевіряти на повноту врахованих чинників, які впливають на розвиток процесів, які досліджуються.

Відповідно до результатів проведеного аналізу науково-методичної та спеціальної літератури (даних інтернет-джерел) в напрямі наших досліджень, процес формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту відбувався таким чином:

– вибір методологічних основ дослідження, постановка мети та завдань дослідження; визначення особливостей досліджуваних педагогічних умов формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту для моделювання;

– уточнення зв'язків між основними елементами процесу формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту та навчальними дисциплінами, які викладаються в Навчально-науковому інституті фізичної культури та спорту

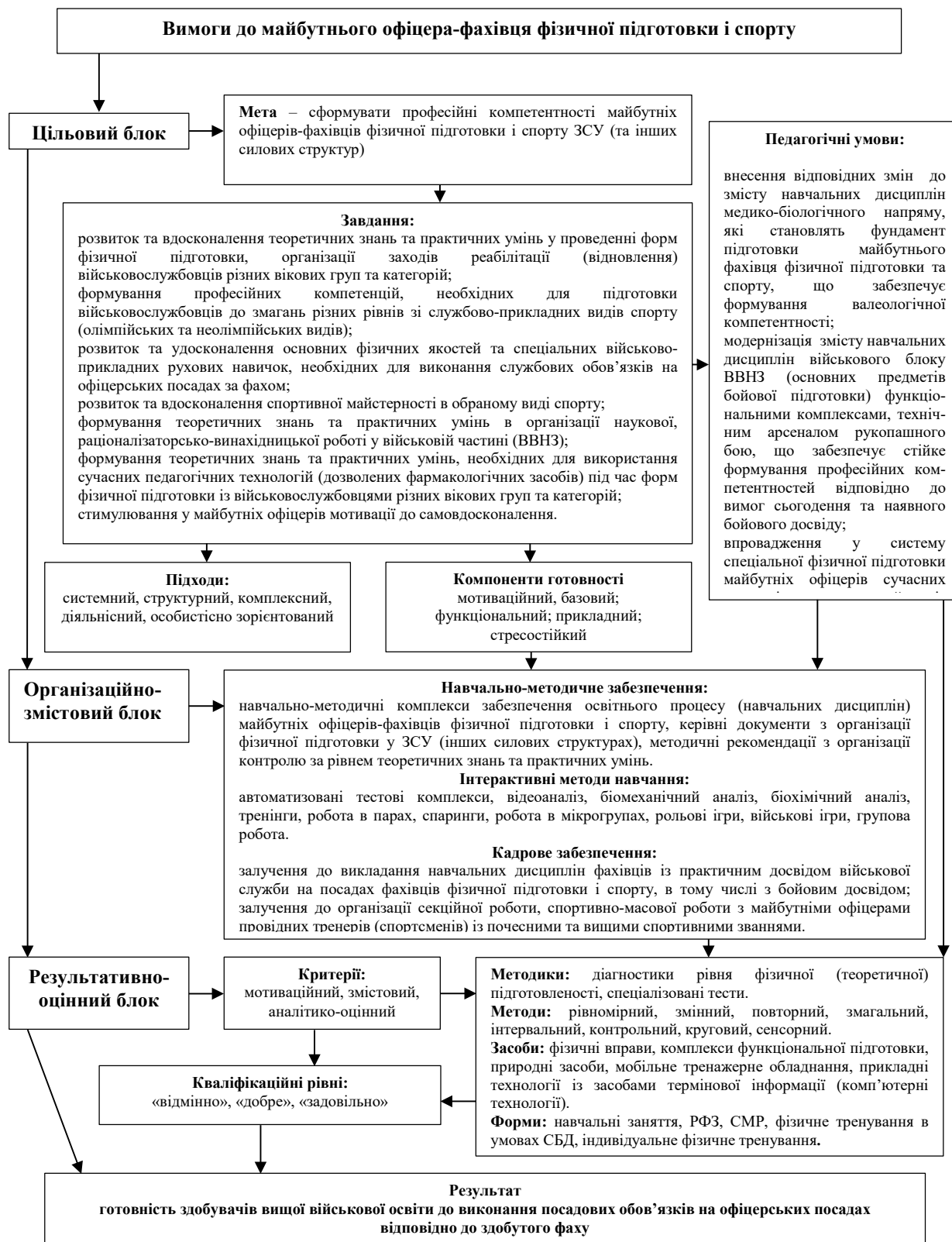


Рис. 1. Змістово-функціональна модель формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту у спеціалізованому вищому військовому навчальному закладі

тивно-оздоровчих технологій НУОУ ім. Івана Черняхівського;

– конструювання змістово-функціональної моделі формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту у спеціалізованому ВВНЗ (у вигляді схеми).

З огляду на вищевикладене, змістово-функціональна модель формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту у ВВНЗ (рис. 1) містить цільовий, організаційно-змістовий та результативно-оцінний блоки. Варто зауважити, що вищезазначену модель ми подаємо як схематичне зображення освітнього процесу курсантів ВВНЗ зазначеного напрямку підготовки.

Надалі передбачається, що розроблена нами змістово-функціональна модель забезпечить готовність майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту до виконання функціональних обов'язків у бойових підрозділах ЗСУ на первинних офіцерських посадах відповідно до індивідуального рівня сформованості професійних компетентностей. Тому система формування професійних компетентностей військовослужбовців зазначеної категорії має будуватися на єдиних принципах та підходах (акмеологічний, системно-синергетичний, аксіологічний).

Майбутні офіцери зазначеного фаху мають чітко уявляти зміст базового компонента фізичної підготовки військовослужбовців, уміти проектувати та аналізувати практичні заняття (тренінги) в системі професійної (бойової) підготовки військовослужбовців різних вікових груп та категорій.

Важливим для майбутніх фахівців фізичної підготовки є уміння складати плани теоретичних та практичних занять відповідно до керівних документів, які регламентують організацію фізичної підготовки у ЗСУ. Крім цього, фахівці фізичної підготовки і спорту мають впевнено володіти словом та засобами передачі інформації.

Необхідним для офіцера – фахівця фізичної підготовки і спорту є володіння методами навчання, уміннями професійно та якісно демонструвати фізичні вправи, методами мотивації до пізнавальної роботи тих, кого навчають, навичками розробки сценаріїв спортивних свят, змагань та вечорів, організаторськими та комунікативними навичками спілкування із посадовими особами різних рівнів, науковим підходом до вирішення складних завдань та іншими професійними навичками (компетенціями).

Також важливого значення для фахівця фізичної підготовки і спорту ЗСУ набувають знання

педагогічних технологій розвитку особистості з використанням психологічних тестів з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей військовослужбовців, які беруть участь у відборі до складу збірних команд військових частин із різних видів спорту. Для цього фахівець фізичної підготовки і спорту має володіти не лише знаннями свого напрямку, але й знаннями із суміжних навчальних дисциплін (педагогіки, психології, біології, хімії, анатомії, фізіології, спортивної медицини).

Таким чином, відповідно до результатів проведеного аналізу дійсного стану системи професійної освіти військовослужбовців зазначеної вище категорії з урахуванням теоретичних засад дослідження нами розроблено експериментальну змістово-функціональну модель (рис. 1), яка схематично та покроково відтворює процес формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів-фахівців фізичної підготовки і спорту (на прикладі курсантів Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій НУОУ ім. Івана Черняхівського).

**Висновки.** У результаті дослідження нашою науково-дослідною групою проведено аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-джерел) у напрямі підготовки (перепідготовки) фахівців фізичної підготовки ЗСУ та інших силових структур (спеціальних служб України).

Встановлено, що наявна система формування професійних компетентностей військово-службовців зазначеної категорії потребує раціональної трансформації відповідно до вимог сьогодення, стандартів НАТО та наявного бойового досвіду.

Моніторинг науково-методичної літератури в напрямі формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту ЗСУ та інших силових структур України дав нам змогу визначити відповідні умови, які нині є актуальними, а саме: гуманізація, соціалізація та валеологізація військової освіти (фізкультурного напрямку підготовки). Крім цього, оволодіння майбутніми офіцерами вище зазначеного напрямку підготовки валеологічною культурою дасть змогу зміцнити особисте здоров'я та підвищити рівень фізичного розвитку і результативність вибраного виду спорту, що надалі забезпечить ефективне виконання функціональних обов'язків за військово-обліковою спеціальністю.

Згідно із зазначеним, на прикладі курсантів Навчально-наукового інституту фізичної куль-

тури та спортивно-оздоровчих технологій НУОУ ім. Івана Черняхівського нами розроблено змістово-функціональну модель формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту ЗСУ. Отже, мета дослідження досягнута, а завдання виконані.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі передбачають апробацію моделі формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту в освітньому процесі курсантів НУОУ ім. Івана Черняхівського.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про введення в дію рішення колегії МО України : Наказ Міністра оборони України від 30.05.2017 р. № 298. URL: [http://www.mil.gov.ua/content/mou\\_orders/298\\_nm\\_2017.pdf](http://www.mil.gov.ua/content/mou_orders/298_nm_2017.pdf).
2. Спільна директива МО України та Генерального штабу ЗС України від 16 серпня 2017 р. № Д-322/1/5. *Директива*. Київ : МОУ-ГШ ЗСУ, 2017. 34 с.
3. Козій І. В., Тарасюк Т. Г. Стандарти НАТО. URL: <https://rpr.org.ua/-news/standarty-nato-prohres-vprovadzhennia-v-ukraini/>.
4. Афонін В. М. Історія підготовки військово-педагогічних кадрів фізичного виховання для збройних сил. *Сухопутні війська Збройних сил України: історія, сучасність, розвиток (до 20-річчя Збройних сил України)*. Львів : АСВ, 2012. С. 153-156.
5. Романчук С. В. Теоретико-методологічні засади фізичної підготовки курсантів військових навчальних закладів Сухопутних військ ЗСУ : дис. ... д-ра. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02. Львів, 2013. 540 с.
6. Петрачков О. В., Височіна Н. Л. Створення та перспективи розвитку навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій НУОУ імені Івана Черняхівського. URL: <http://sporthealth.kub-g.edu.ua/article/view/162443/166154>.
7. Фіногенов Ю. С. Проблемні питання кадрового забезпечення спеціальної фізичної підготовки силових структур України. *Фізична підготовка особового складу збройних сил, інших військових формувань та правоохоронних органів України: досвід сучасності, проблеми та перспективи розвитку*. Київ : НУОУ, 2014. С. 209–220.
8. Федоров В. Г. Научно-теоретические основы многоуровневого военно-физкультурного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 : 24.00.02. Санкт-Петербург, 1998. 39 с.
9. Яценко В. Н. Система подготовки военных кадров в основных странах НАТО и Японии. Москва : Военная наука, 2004. 128 с.
10. Губарева О. С. Психологічні особливості формування професійної компетентності працівників ОВС : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06. Харків, 2005. 209 с.
11. Діденко О. В. Особливості впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх офіцерів у ВНЗ. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2014\\_3\\_6.pdf3](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_3_6.pdf3).
12. Сазоненко Г. С. Компетентність у системі неперервної освіти: акмеологічна модель. укр. гуманіст. ліцей КНУ ім. Т. Г. Шевченка : Макарів, Софія, 2013. 411 с.
13. Торічний О. В. Теоретико-методичні засади формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02. Хмельницький, 2013. 605 с.
14. Тушко К. Ю. Формування професійних компетенцій майбутніх офіцерів прикордонників у процесі викладання суспільних дисциплін. *Педагогіка та психологія*. Ялта : РІО КГУ, 2014. С. 198–204.
15. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. Київ : НаУКМА, 2007. С. 3–8.
16. Хацаюк О. В. Сутність та структура готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням засобами спеціальної фізичної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. С. 144–155.
17. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія*. Київ : Ін-т вищ. Освіти АПН України, 2011. С. 339–344.

#### REFERENCES

1. Nakaz Ministra obrony Ukrainy vid 30.05.2017 № 298 «Pro vvedennia v diiu rishennia kolehii MO Ukrainy» [Order of the Minister of Defense of Ukraine of May 30, 2017 No. 298 «On Enforcement of the Decision of the BMDU»]. URL: [http://www.mil.gov.ua/content/mou\\_orders/298\\_nm\\_2017-.pdf](http://www.mil.gov.ua/content/mou_orders/298_nm_2017-.pdf). [in Ukrainian].
2. Spilna dyrektyva MO Ukrainy ta Heneralnoho shtabu ZS Ukrainy vid 16 serpnia 2017 roku № D-322/1/5 [Joint Directive of the MDUkraine and the General Staff of the AFU of 16 August 2017 No. D-322/1/5.]. *Dyrektyva*. Kyiv : MOU-HSh ZSU, 2017. 34 p. [in Ukrainian].
3. Kozii I. V., Tarasiuk T. H. Standarty NATO [NATO standards]. URL: <https://rp-r.org.ua/news/standarty-nato-prohres-vprovadzhennia-v-ukraini/> [in Ukrainian].
4. Afonin V. M. Istoriia pidhotovky viiskovo-pedahohichnykh kadriv fizychnoho vykhovannia dlia zbroinykh syl [History of training military-pedagogical personnel of physical education for the AF]. *Sukhoputni viiska Zbroinykh Syl Ukrainy: istoriia, suchasnist, rozvytok (do 20-richchia Zbroinykh Syl Ukrainy)*. Lviv : ASV, 2012. P. 153–156. [in Ukrainian].
5. Romanchuk S. V. Teoretyko-metodolohichni zasady fizychnoi pidhotovky kursantiv viiskovykh navchalnykh zakladiv Sukhoputnykh viisk ZSU [Theoretical and methodological principles of physical training of cadets of military educational

establishments of the Armed Forces of the AFU] : dys. ... d-ra. nauk z fiz. vykhovannia i sportu : 24.00.02. Lviv, 2013. 540 p. [in Ukrainian].

6. Petrachkov O. V., Vysochina N. L. Stvorennia ta perspektyvy rozvytku navchalno-naukovoho instytutu fizychnoi kultury ta sportyvno-ozdorovchykh tekhnologii NUOU imeni Ivana Cherniakhovskoho [Creation and prospects of development of educational-scientific institute of physical culture and sports-improving technologies of Ivan Chernyakhovsky National University of Defense of Ukraine]. URL: <http://sporthealth.kub-g.edu.ua/article/view/162443/166154>. [in Ukrainian].

7. Finohenov Yu. S. Problemnii pytannia kadrovoho zabezpechennia spetsialnoi fizychnoi pidhotovky sylovykh struktur Ukrainy [Problem Issues of Personnel Provision of Special Physical Training of Ukrainian Structures]. *Fizychna pidhotovka osobovoho skladu zbroinykh syl, inshykh viiskovykh formuvan ta pravookhoronnykh orhaniv Ukrainy: dosvid suchasnist, problemy ta perspektyvy rozvytku*. Kyiv : NUOU, 2014. P. 209–220. [in Ukrainian].

8. Fedorov V. H. Nauchno-teoretycheskye osnovu mnohurovnevoho voenno-fyzkulturnoho obrazovannia [Scientific-theoretical foundations of multilevel military-physical education] : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08 : 24.00.02. Sankt-Peterburh, 1998. 39 p. [in Russian].

9. Yatsenko V. N. Systema podhotovky voennukh kadrov v osnovnykh stranakh NATO y Yaponyy [System of training of military personnel in the main countries of NATO and Japan]. M.: Voennaia nauka, 2004. 128 p. [in Russian].

10. Hubarieva O. S. Psykholohichni osoblyvosti formuvannia profesiinoi kompetentnosti pratsivnykiv OVS [Psychological peculiarities of formation of professional competence of law enforcement officers] : dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.06. Kharkiv, 2005. 209 p. [in Ukrainian].

11. Didenko O. V. Osoblyvosti vprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhodu u profesiinu pidhotovku maibutnykh ofitseriv u VNZ. [Features of implementation of a competent approach in the professional training of future officers in a HMEF] URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps\\_2014\\_3\\_6.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_3_6.pdf). [in Ukrainian].

12. Sazonenko H. S. Kompetentnist u systemi neperervnoi osvity [Competence in the continuing education system] : akmeolohichna model. ukr. humanist. litsei KNU im. T. H. Shevchenka : Makariv, Sofiia, 2013. 411 p. [in Ukrainian].

13. Torichnyi O. V. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia viiskovo-spetsialnoi kompetentnosti maibutnykh ofitseriv-prykordonnykiv u protsesi navchannia [Theoretical and methodological principles of formation of military-special competence of future border guards in the training process] : dys. ... d-ra. ped. nauk : 13.00.02. Khmelnytskyi, 2013. 605 p. [in Ukrainian].

14. Tushko K. Yu. Formuvannia profesiynykh kompetentsii maibutnykh ofitseriv prykordonnykiv u protsesi vykladannia suspilnykh dystsyplin [Formation of professional competencies of future border guards in the process of teaching public disciplines]. *Pedahohika ta psykholohiia*. Yalta : RIO KHU, 2014. P. 198–204. [in Ukrainian].

15. Yahupov V. V., Svystun V. I. Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity [Competent Approach to Training in Higher Education.]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Naukovi zapysky. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota*. Kyiv : NaUKMA, 2007. P. 3–8. [in Ukrainian].

16. Khatsaiuk O. V. Sutnist ta struktura hotovnosti maibutnykh ofitseriv NHU do vykonannia zavdan za pryznachenniam zasobamy spetsialnoi fizychnoi pidhotovky [The essence and structure of the future preparedness of future NGU officers for the fulfillment of assignments by the means of special physical training]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. Zaporizhzhia : Klasychnyi pryvatnyi universytet, 2019. P. 144–155. [in Ukrainian].

17. Lodatko Ye. O. Pedahohichni modeli, pedahohichne modeliuvannia i pedahohichni vymiriuvannia: that is that? [Pedagogical models, pedagogical modeling and pedagogical measurements: that is that?]. *Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohiia*. Kyiv : In-t vyshch. Osvity APN Ukrainy, 2011. P. 339–344. [in Ukrainian].



**Людмила ШЛЕІНА,**

*orcid.org/0000-0002-6263-8398*

*аспірантка кафедри педагогіки та педагогічної майстерності  
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького  
(Мелітополь, Запорізька область, Україна) ludmillabach@ukr.net*

## РЕАЛІЗАЦІЯ ГЕНДЕРНОГО СКЛАДНИКА В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ АГРАРНОГО ЗВО

*У статті розкрито сутність та особливості гендерної культури як теоретичне підґрунтя її формування у студентської молоді. Проаналізовано стан дослідженої проблеми формування гендерної культури студентської молоді в умовах закладу вищої освіти; констатовано, що найбільший інтерес науковців викликає проблема гендерного виховання молоді. У дослідженні з'ясовано, що поняття «гендерна культура» в науковій літературі розглядається як сукупність статево-рольових цінностей у суспільних відносинах і відповідних до них норм поведінки, потреб, інтересів та форм діяльності, що зумовлена суспільним устроєм, релігійними віруваннями тощо.*

*Професія вимагає від особистості як наявності відповідних знань, вмінь та навичок, так і особистісних якостей, які надають змогу ефективно опанувати професію і досягти певних вершин на професійному та особистісному рівнях, які саме і формуються в освітньому процесі ЗВО, під час оволодіння професією.*

*У дослідженні зазначено, що професія аграрника постає як одна з унікальних за широтою та різноманітністю вимог.*

*Звертаючи увагу на умови, які створюються на селі із впровадженням аграрної реформи, кардинально зростає питома вага господарської та організаційно-економічної складових частин. Розглянуто специфіку студентського контингенту аграрного ЗВО, які здебільшого є представниками традиційного сільського середовища. Отже, специфікою студентського контингенту у вищих аграрних навчальних закладах є домінування сільської молоді як представників традиційного сільського середовища, а також молоді, яка орієнтована на майбутню професійну діяльність в аграрному секторі економіки.*

*У процесі дослідження виявлено рівень обізнаності викладачів ЗВО щодо розуміння поняття «гендер» та «гендерна культура»; досліджено особливості реалізації гендерної складової частини в навчально-виховному процесі аграрного ЗВО; проаналізовано ступінь висвітлення інформації про гендер і гендерні проблеми в навчально-виховній роботі аграрного закладу вищої освіти; сформульовано пропозиції щодо організації процесу формування гендерної культури здобувачів аграрної вищої освіти.*

**Ключові слова:** *гендер, гендерна культура, аграрні заклади вищої освіти, гендерно-рольова соціалізація особистості, сільська молодь.*

**Liudmila SHLEINA,**

*orcid.org/0000-0002-6263-8398*

*Graduate Student of the Department of Pedagogy and Pedagogical Excellence  
Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University  
(Melitopol, Zaporizhia region, Ukraine) ludmillabach@ukr.net*

## IMPLEMENTATION OF THE GENDER COMPONENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE AGRICULTURAL ASSOCIATION

*The article reveals the essence and features of gender culture as a theoretical basis for its formation in student youth. The state of research of the problem of formation of gender culture of student youth in the conditions of higher education institution is analyzed; it is stated that the greatest interest of scientists is caused by the problem of gender education of youth. The study found that the concept of "gender culture" in the scientific literature is considered as a set of gender and role values in social relations and the corresponding norms of behavior, needs, interests and forms of activity due to social order, religious beliefs and more.*

*The profession requires the individual to have the appropriate knowledge, skills and abilities, as well as personal qualities that allow to effectively master the profession and reach certain heights at the professional and personal levels, which are formed in the educational process of ZVO, during mastering the profession.*

*The study states that the profession of agrarian appears as one of the unique requirements in terms of breadth and diversity.*

*Paying attention to the conditions created in the countryside with the introduction of agrarian reform, the share of economic and organizational-economic components is dramatically increasing.*

*The specifics of the student contingent of agrarian free economic zones, which are mostly representatives of the traditional rural environment, are considered. Thus, the specificity of the student body in higher agricultural educational*

*institutions is the dominance of rural youth, as representatives of the traditional rural environment, as well as young people who are focused on future professional activities in the agricultural sector of the economy.*

*The research revealed the level of awareness of teachers of the Free Economic Zone on understanding the concept of "gender" and "gender culture"; features of realization of a gender component in educational process of agrarian ZVO are investigated; the degree of coverage of information about gender and gender issues in the educational work of an agricultural institution of higher education is analyzed; formulated proposals for the organization of the process of forming a gender culture of applicants for agricultural higher education.*

**Key words:** *gender, gender culture, agricultural institutions of higher education, gender-role socialization of the individual, rural youth.*

**Постановка проблеми.** Формування гендерної культури студентів у навчально-виховному процесі аграрного ЗВО має свої специфічні риси та ознаки («відмітні особливості явища; те, що характерне для певного педагогічного явища»), без визначення та урахування яких неможливо визначити дієвість тих чи інших педагогічних засобів, планувати виховні стратегії, визначити їх ефективність.

Підготовка фахівців в аграрних закладах вищої освіти регламентується законами України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2017), постановами Кабінету Міністрів «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями» (2015), Наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Ліцензійних умов надання освітніх послуг, Порядку здійснення контролю за дотриманням ліцензійних умов надання освітніх послуг, Положення про експертну комісію та порядок проведення ліцензійної експертизи та Типового положення про регіональну експертну раду з питань ліцензування та атестації навчальних закладів» (2017) та ін.

Професія вимагає від особистості як наявності відповідних знань, вмінь та навичок, так і особистісних якостей, які надають змогу ефективно опанувати професію і досягти певних вершин на професійному та особистісному рівнях, які саме і формуються в освітньому процесі ЗВО, під час оволодіння професією.

Необхідно зазначити, що професія аграрника постає як одна з унікальних за широтою та різноманітністю вимог.

З огляду на умови, які створюються на селі із впровадженням аграрної реформи, кардинально зростає питома вага господарської та організаційно-економічної складових частин.

**Аналіз досліджень.** Гендерний аспект проблеми становлення та виховання особистості висвітлено в дослідженнях із гендерної педагогіки (А. Аніщенко, С. Вихор, М. Воронка, Т. Дороніна, І. Іванова, Л. Кобелянська, В. Кравець, Г. Лактіонова, О. Луценко, І. Мунтян, С. Олійник, О. Семи-

коленова, П. Терзі, О. Цокур, Л. Штильова, Л. Яценко, С. Яшник) та гендерної психології (Т. Бендас, Т. Говорун, Н. Городнова, Т. Зелінська, Є. Ільїн, О. Камінська, О. Кізь, О. Кікінежді, О. Кісь, І. Кльоцина та інші).

**Мета статті** – *виявити* рівень обізнаності викладачів ЗВО щодо розуміння поняття «гендер» та «гендерна культура», *дослідити* особливості реалізації гендерної складової частини у навчально-виховному процесі аграрного ЗВО, *проаналізувати* ступінь висвітлення інформації про гендер і гендерні проблеми в навчально-виховній роботі аграрного закладу вищої освіти, *сформулювати* пропозиції щодо організації процесу формування гендерної культури здобувачів аграрної вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Студентство як молода соціально-демографічна група відкрите до суспільних новацій, знаходиться в постійному внутрішньому пошуку, в процесі якого формуються світогляд, духовні, політичні та інші переконання, цілі, інтереси, мотивації, життєві пріоритети. Посідаючи проміжне положення між молодшою і старшою віковими категоріями населення, ця соціальна група усвідомлено і стрімко адаптується до інновацій, гостро відчуває зміни, що відбуваються в житті суспільства. (Воронка, 2016: 203).

Зміна економічних відносин на селі, перехід до нових аграрних формувань вимагає змін у характері і змісті праці, а отже, і в системі підготовки фахівців сільського господарства.

Крім того, окремо необхідно розглянути специфіку студентського контингенту аграрного ЗВО, які здебільшого є представниками традиційного сільського середовища. Отже, специфікою студентського контингенту в аграрних закладах вищої освіти є домінування сільської молоді як представників традиційного сільського середовища, а також молоді, яка орієнтована на майбутню професійну діяльність в аграрному секторі економіки.

Важливими, з точки зору предмета нашого дослідження, є наукові доробки Н. Абакумова, І. Кознова та ін., які виокремлюють основні харак-

теристики традиційного сільського середовища: домінування соціальних зв'язків особистісного типу, багатомірність, яка базується на локальній, особистісній довірі; єдність природного, господарчого, соціального, а також підпорядкованість господарсько-трудової діяльності природним ритмам; зв'язок господарсько-трудової діяльності з відносинами в сім'ї та з сусідами; відсутність яскраво вираженої індивідуальності; своєрідність людського ресурсу, який виражається у феноменальній (специфічній) витривалості, фізичній силі, вітальності, вмінні виживати, звичкою до життя в щільній близькості з іншими; подвійне ставлення до міста і ритуальність, розміреність життєвого укладу, який передбачає повагу до традицій; домінування в сільській громаді суспільних норм і способів соціальної спадщини через домінування професійно-іменного коду (Кознова, 2000: 24).

В останні роки підвищуються вимоги до формування особистості майбутніх фахівців-аграрників. Абітурієнти, які планують обрати професію аграрія, – здебільшого молоді люди, які мають базову середню освіту, тобто молоді люди без соціального досвіду, слабо професійно зорієнтовані. Це ускладнює завдання формування професіонала-аграрія та спонукає до підвищення уваги до системи мотивації студентів, зокрема й професійної, а також до формування гендерної культури особистості.

Також специфічними вважаємо особливості професійної підготовки студентів аграрного ЗВО та діяльності працівників агропромислового комплексу. Варто наголосити, що особливості професійної діяльності аграріїв пов'язані з поняттям «професіогенез», професійна діяльність аграрія тощо.

Особливо суттєвим видається те, що поняття професіогенезу дедалі частіше використовується сучасними дослідниками професій, психологами і педагогами. У загальному сенсі під професіогенезом розуміють розвиток особистості, зміни і перетворення її психологічної структури, що зумовлено засвоєнням і здійсненням професійної діяльності. Цей процес особистісного розвитку і становлення професіонала від початківця до майстра своєї справи, кваліфікованого спеціаліста залежить від історичного розвитку системи професій як соціального інституту, освітніх систем, соціальних та економічних умов, за яких здійснюється відповідна професійна діяльність (Яворська, 2006: 49). Зважаючи на такий контекст, необхідно підкреслити, що особистісний професіогенез відбувається за двома напрямками:

шляхом формування в особистості внутрішніх засобів професійної діяльності (нагромадження спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних і достатніх для певної предметної сфери, розвиток мотивації професійної праці, формування особистісних якостей, які допоможуть у професійній діяльності, здатність до професійного спілкування, рефлексія, формування адекватного індивідуального стилю професійної діяльності, зростання рівня професійної автономії); шляхом засвоєння особистістю зовнішніх (соціальних) засобів професійної діяльності, що супроводжується нагромадженням певних соціальних регуляторів у певному професійному співтоваристві, освоєння соціального простору професії, відповідних матеріалів та інформаційних засобів професійної діяльності (Ермолаєва, 2005: 23).

Варто наголосити, що особистісний і професійний розвиток зумовлюють один одного. З одного боку, ознаки особистості (потреби, інтереси, рівень домагань, інтелектуальні особливості тощо) суттєво впливають на вибір професії та її подальший професійний розвиток. Вони можуть сприяти досягненню професійної майстерності, творчій самореалізації, а можуть стати на заваді професійному становленню. Кожне професійне середовище поступово декларує вимоги, яким має відповідати особистість, щоб її визнали професіоналом. Отже, результатом впливу професії на особистість є своєрідність психологічного складу представників певних професійних груп, що достатньо усвідомлена суспільним досвідом (Штепа, 2004: 88). Особистість, наголошують науковці, навіть якщо вона має обмежену кількість життєвих планів, буде перспективи щодо майбутнього, і однією з таких життєвих перспектив є професія. Це одне з життєвих рішень, що певною мірою дає зрозуміти, яке значення має для людини її власне життя. Ця перша серйозна актуалізація творчої сили розвитку людини, досліджена й описана в науковій літературі (Климов, 2003; Костюк, 1989; Сорокин, 2002; Erikson, 1992).

Важливим складником соціокультурного становлення (гендерно-рольової соціалізації) особистості є період здобуття освіти на всіх етапах аграрного ЗВО. Створення умов, що відповідають завданням гендерно-рольової соціалізації особистості, впливає на формування уявлень про мужність і жіночність, норми, стереотипи, гендерні ролі, на виховання ставлення до себе як представника певної біологічної і соціокультурної статі, на становлення стилю гендерно-рольової поведінки. Неоднозначність розуміння сутності гендерного виховання викладачами, неспроможність чинних

підходів до нього на Заході і в Україні призводять до необхідності не тільки перегляду основ соціалізації чоловіка і жінки, але і створення на цій основі концепції гендерного виховання особистості.

Відповідно до Гендерної стратегії України (Стратегія упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020» від 18.07.2016 р.) та Закону України «Про освіту», під гендерним вихованням варто розуміти цілеспрямовано організований процес практичної та особистісно значущої діяльності з метою розвитку у здобувачів ЗВО власних установок щодо суспільства, суспільної культури, громадських проблем, своєї ролі в суспільних процесах. Гендерне виховання спрямоване на створення умов для формування власного гендерної образу сучасної людини. Основою для цього служать соціокультурні та духовно-моральні гуманістичні цінності, прийняті в суспільстві норми і правила не тільки поведінки, але й відносин в інтересах особистості, її сім'ї як найближчого оточення, суспільства і держави.

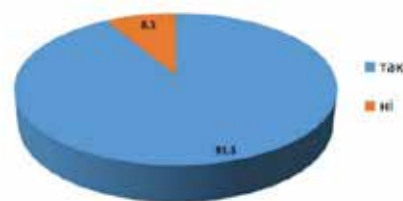
Заклад вищої освіти постає об'єднуючою ланкою між новими соціальними уявленнями та ідеалами попередніх поколінь, що втілюються в історичній традиції. На практиці співіснування різних уявлень проявляється в конфлікті патріархальних установок, глибоко укорінених у свідомості українців, та егалітарних переконань, що відповідають вимогам стратегії освіти людини (незалежно від статі, місця і країни її проживання).

Ми спираємось також на висновки наукових досліджень Л. Мандрик, яка доводить, що у процесі здійснення виховної роботи зі здобувачами аграрного ЗВО викладач має володіти гендерною культурою, адже від його виховних траєкторій залежить здійснення реконструкції традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості залежно від статі, осмислення та створення умов для максимальної самореалізації і розкриття здібностей у студентів у процесі педагогічної взаємодії (Мандрик, 2009: 97).

З метою визначення шляхів реалізації гендерної складової частини в навчально-виховному процесі аграрного ЗВО взяли участь в анкетуванні 153 викладача аграрних закладів вищої освіти м. Мелітополя, м. Миколаєва, м. Харкова, м. Вінниця.

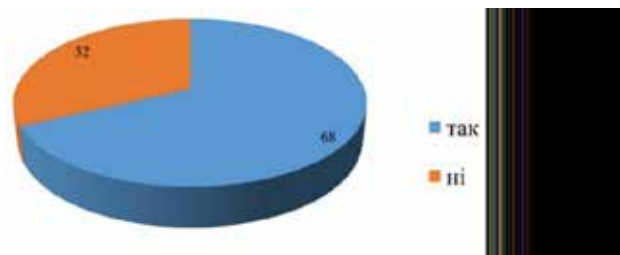
Викладачам було запропоновано анкетування для діагностики обізнаності щодо розуміння феномена «гендерна культура», а також наявності досвіду щодо її формування в навчально-виховному процесі аграрного закладу вищої освіти.

### Чи знаєте Ви, що означає поняття «гендер»?



На поставлене запитання щодо розуміння поняття «гендер» найбільша кількість опитаних викладачів (91,5%) відповіли, що їм цілком зрозуміле поняття «гендер»; 8,5% опитаних відповіли, що це поняття для них незрозуміле. Також у варіанті відповіді «так» було запропоновано навести свій варіант відповіді, в результаті цього ми побачили, що деякі викладачі надали альтернативні відповіді. Наведемо деякі з них: поняття «чоловік» і «жінка»; психологічні, соціокультурні ролі чоловіка і жінки як особистостей; рівні права між чоловіками і жінками; визначення соціальних ролей чоловіка та жінки в суспільстві; відмінність, що стосується жінок та чоловіків; соціальна особливість людини, на відміну від біологічної статі; соціально-рольовий статус, соціальні можливості людини. Також було надано і стереотипні відповіді, наведемо приклади: принцип, який визначає поняття «чоловік» та «жінка», їх соціальні обов'язки; характеристика, через яку визначають поняття «чоловік» та «жінка», їх соціальні ролі; характеристика соціальних ролей «чоловіка» та «жінки». Відображаємо ці результати на діаграмі.

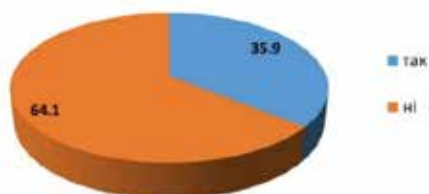
### Що Ви розумієте під гендерною культурою?



На поставлене запитання щодо розуміння поняття «гендерна культура» 44,4% опитаних дали відповідь, що гендерна культура – це система соціально-економічних, правових та етнопсихологічних умов існування суспільства, що сприяє становленню чоловіка та жінки як рівних соціальних істот; 40,5% опитаних відповіли, що це індивідуально-особистісна характеристика, частина загальної культури суб'єкта, що містить гендерну компетентність, гендерну картину світу, специфічні ціннісні орієнтації й моделі поведінки; 10,5% респондентів відповіли, що це сукупність статево-рольових цінностей у суспільних відносинах і відповідних до них нормати-

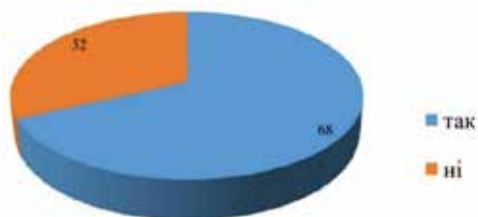
вів поведінки, потреб, інтересів і форм діяльності; (6,5%) опитаних запропонували свій варіант відповіді, наведемо варіанти відповідей: гендерна культура – це поняття вигадане, є стать і крапка; гендерна культура – частина загальної культури тощо. Відображаємо ці результати на діаграмі.

**Чи висвітлювали Ви інформацію про гендер і гендерні проблеми в навчально-виховній роботі аграрного закладу вищої освіти?**



На поставлене запитання щодо висвітлення інформації про гендер та гендерні проблеми в навчально-виховній роботі аграрного закладу вищої освіти 64,1% викладачів зазначили, що вони висвітлюють інформацію про гендер і гендерні проблеми в навчально-виховній роботі, також необхідно було вказати, в яких видах діяльності висвітлювалась інформація. Ті, хто висвітлює інформацію про гендер і гендерні проблеми в навчально-виховній роботі аграрного закладу вищої освіти, роблять це переважно: під час бесіди зі студентами; на кураторських годинах; у колективі кафедри; в робочій програмі з дисципліни «Соціологія»; на заняттях в аудиторії. 35,9% опитаних дали відповідь, що вони не висвітлюють інформацію про гендер і гендерні проблеми в навчально-виховній роботі. Відображаємо ці результати на діаграмі.

**Як Ви вважаєте, чи необхідні гендерна освіта й виховання здобувачів вищої освіти аграрного закладу вищої освіти?**

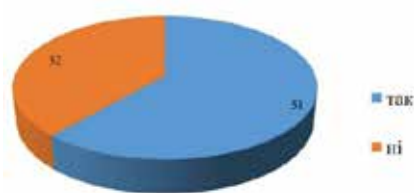


На запитання «Як Ви вважаєте, чи необхідні гендерна освіта й виховання здобувачів вищої освіти аграрного закладу вищої освіти?» 68% опитаних вказали на необхідність гендерної освіти і виховання здобувачів аграрного ЗВО і причини цього. Наведемо кілька варіантів відповіді: агроном-жінка повинна мати рівні права керувати автомобілем, бути керівником аграрного підприємства; гендерна рівність є фундаментальним

правом та необхідною умовою досягнення цілей соціальної єдності та демократії; гендерна освіта сприяє толерантному ставленню до соціальних ролей чоловіка та жінки; гендерна освіта – ключ до демократії; гендерна освіта сприяє всебічному розвитку особистості в питаннях взаємовідносин між чоловіками та жінками.

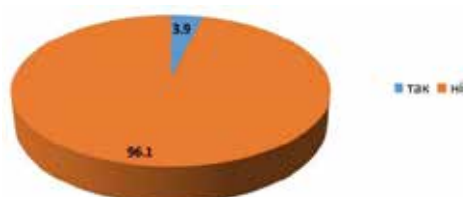
32% опитаних надали відповідь, що немає в цьому необхідності і аргументували це так: цього мають навчати батьки, вони мають дітям правильно обґрунтовувати поняття «гендер»; відволікає від вивчення матеріалу; диплом однаковий.

**Чи керуєтесь Ви гендерними підходами до навчально-виховної роботи і в чому це проявляється?**



На питання «Чи керуєтесь Ви гендерними підходами у навчально-виховній роботі і в чому це проявляється?» 51% опитаних відповіли, що керуються гендерними підходами до навчально-виховної роботи й зазначили, в чому це проявляється: відсутність стереотипів, дискримінації, відсутність гендерних упереджень, толерантне ставлення; розподіл обов'язків; жінка має бути незалежною від чоловіка і повинна мати змогу забезпечити себе і дітей; бесіда на кураторських годинах; розширення життєвого простору для розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожного студента незалежно від статі вивільнення мислення як викладачів, так і студентів; особистісно орієнтоване навчання; особистісно орієнтоване навчання та виховна робота з врахуванням психофізіологічних особливостей студента; розширення життєвого простору для індивідуальних здібностей кожного студента. 32% опитаних не керуються гендерними підходами до навчально-виховної роботи. Відображаємо ці результати на діаграмі.

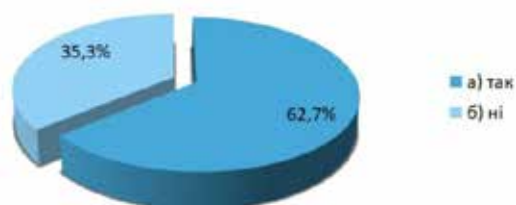
**Чи запроваджували Ви у своїй педагогічній практиці зі здобувачами вищої освіти спеціальні курси гендерної тематики?**





На запитання «Чи запроваджували Ви у своїй педагогічній практиці зі здобувачами вищої освіти спеціальні курси гендерної тематики?» лише 3,9% опитаних відповіли ствердно. 96,1% ніколи цього не робили. Відображаємо ці результати на діаграмі.

**Чи погодилися б Ви взяти участь у семінарі для викладачів із питань гендерного підходу в практиці закладу вищої освіти?**



На запитання «Чи погодилися б Ви взяти участь у семінарі для викладачів з питань гендерного підходу в практиці закладу вищої освіти?» 62,7% опитаних відповіли ствердно. 35,3% опитаних зазначили, що ні. Відображаємо ці результати на діаграмі.

Наприкінці анкети було поставлено запитання: «Що б Ви запропонували щодо організації процесу формування гендерної культури здобувачів вищої освіти?» Викладачі зазначили, що для організації процесу формування гендерної культури здобувачів аграрних ЗВО необхідне: включення питань формування гендерної культури до тематики кураторських годин; викладання спеціалізованих курсів та включення матеріалів із гендерної проблематики в навчальні дисципліни; організація та проведення гендерно орієнтованих заходів аграрному ЗВО; приклади: популяризація найкращих досягнень у гендерній політиці, культури в інших країнах; залучення студентської молоді до участі в наукових конференціях, конкурсних наукових робіт із гендерної проблематики; організувати та проводити квести, тренінги та ігрові технології.

Проведене анкетування підтвердило результати опитування: відповіді викладачів щодо основних визначень досліджуваної проблеми засвід-

чили їхню недостатню обізнаність із питань гендерного виховання.

Для кращого розуміння стану досліджуваної проблеми в аграрному ЗВО ми проаналізували навчально-виховні плани щодо їх гендерної спрямованості. З'ясовано, що планування роботи з формування гендерної культури здобувачів аграрних ЗВО є фрагментарним і непослідовним. Більшість викладачів не проводить спеціальної роботи з виховання гендерної рівності, гендерної освіченості.

Проведене анкетування в контексті вибраної теми дослідження дало підставу зробити висновки:

- виявлено, що рівень обізнаності викладачів ЗВО щодо розуміння поняття «гендер» та «гендерна культура» є або досить упередженим, або досить низьким;

- хоча більшість викладачів (68%) вважає за потрібне включати гендерний складник до змісту навчально-виховного процесу, проте не робить цього на достатньому рівні (58,8%);

- ті, хто висвітлює інформацію про гендер і гендерні проблеми в навчально-виховній роботі аграрного закладу вищої освіти, роблять це переважно під час бесіди зі студентами, на кураторських годинах, у колективі кафедри та дуже рідко на заняттях в аудиторії;

- більшість викладачів (96,1%) визнали, що вони погодилися б впровадити в педагогічну практику спеціальні курси гендерної тематики.

**Висновки.** Отже, під час дослідження підтверджено актуальність необхідності розвитку гендерної компетентності викладача аграрного ЗВО. Отримані результати, з одної сторони, показує потребу викладачів аграрних ЗВО у знаннях щодо гендерного виховання, гендерної соціалізації студентів аграрних ЗВО, а з іншої – недостатність розуміння питань впровадження гендерного підходу в навчально-виховний процес аграрного ЗВО. Таким чином, важливою є гендерна просвіта викладачів аграрних ЗВО, спрямована на підвищення гендерної компетентності викладачів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воровка М. І. Категорія «студентська молодь» у історичному контексті. *Актуальні питання формування професіоналізму майбутніх педагогів* : Всеукраїнська науково-практична конференція, 21 жовтня 2016 р. Мелітополь.
2. Ермолаева Е. И. Мотивационный механизм в системе производственного менеджмента: проблемы и решения. Донецк : Институт экономики промышленности Национальной академии наук Украины, 2005. С. 23.
3. Кознова И. Е. XX век в социальной памяти российского крестьянства. Москва : Б.И., 2000. с. 24.
4. Климов Е. А. Психология профессионала: избранные труды. Москва : Издательство Московского психолого-социального института, 2003; Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989; Сорокин П. А. Система социологии. Москва : Просвещение, 2002; Erikson E., Cristopher Social Interest. Social Feeling and the Evolution, 1992.

5. Мандрик Л. М. Проблема виховання гендерної культури в загальноосвітніх навчальних закладах. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2009. Випуск 166. С. 97–101.

6. Шлеїна Л. І. Гендерна культура студентської молоді в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2018. Випуск № 20.

7. Шлеїна Л. І. Організаційно-педагогічні умови формування гендерної культури студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип. № 63.

8. Штепа О. С. Поприєм особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 2. С. 88.

9. Яворська Г. Х. Теоретичні та методичні засади формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС України : дис. ... док. пед. наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2006. С. 49.

## REFERENCES

1. Vorovka, M. I. (2016) Kategorija «studentsjka molodj» u istorychnomu konteksti. [The category “student youth” in the historical context]. In: Vseukrajinsjka naukovо-praktychna konferencija “Aktualjni pytannja formuvannja profesionalizmu majbutnikh pedagoghiv”, (21 zhovtnja 2016 roku), Melitopolj. [in Ukrainian]

2. Ermolaeva, E. I., 2005. Motivatsionnyiy mehanizm v sisteme proizvodstvennogo menedzhmenta: problemy i resheniya. Donetsk: [Motivational mechanism in the production management system: problems and solutions]. Institut ekonomiki promyishlennosti Natsionalnoy akademii nauk Ukrainyi, s. 23 [in Russian]

3. Koznova, I. E., 2000. HH vek v sotsialnoy pamyati rossiyskogo krestyanstva. [The twentieth century in the social memory of the Russian peasantry]. Moskva: b.i. s. 24 [in Russian]

4. Klimov, E. A., 2003. Psihologiya professionala: izbrannyye trudy. [Professional Psychology: Selected Works]. Moskva: Izdatelstvo Moskovskogo psihologo-sotsialnogo instituta; Kostyuk, G. S., 1989. Navchalno-vihovniy protses I psihichniy rozvitok osobistosti. KiYiv: Radyanska shkola; Sorokin, P. A., 2002. Sistema sotsiologii. Moskva: Prosveschenie; Erikson, E., 1992. Cristopher Social Interest. Social Feeling and the Evolution [in Russian].

5. Mandryk L. M. Problema vykhovannja ghenvernoji kuljturny v zagaljnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [The problem of educating gender culture in secondary schools]. Visnyk Cherkasjkogho universytetu. Serija “Pedagoghichni nauky”. 2009. Vypusk 166. S. 97–101. [in Ukrainian]

6. Shljeina L. I. Ghenderna kuljtura studentsjkoji molodi v umovakh zakladu vyshhoji osvity [Gender culture of student youth in the conditions of higher education institution]. Naukovyj zbirnyk «Aktualjni pytannja ghumanitarnykh nauk: mizhvuzivskyj zbirnyk naukovykh pracj molodykh vchenykh Droghobycjkogho derzhavnogho pedagoghichnogho universytetu imeni Ivana Franka». Vypusk # 20, 2018 [in Ukrainian].

7. Shljeina L. I. Orghanizacijno-pedagoghichni umovy formuvannja ghenvernoji kuljturny studentiv [Organizational and pedagogical conditions for the formation of gender culture of students]. Naukovyj chasopys Nacionaljnogho pedagoghichnogho universytetu imeni M. P. Dragomanova: serija 5: Pedagoghichni nauky: realiji ta perspektyvy. Vyp. # 63, 2018 [in Ukrainian]

8. Shtepa, O. S. Poprium osobystosti. [Poprium of personality] Praktychna psykholohija ta socialjna robota. 2004. № 2, s. 88 [in Ukrainian]

9. Javorsjka, Gh. Kh., 2006. Teoretychni ta metodychni zasady formuvannja socialjno-profesijnoji zrilosti kursantiv vyshhykh navchalnykh zakladiv MVS Ukrajinjy. [Theoretical and methodical bases of formation of social and professional maturity of cadets of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]. (Dys. dok. ped. nauk). Instytut pedagoghiky i psykholohiji profesijnoji osvity APN Ukrajinjy, Kyjiv, s. 49 [in Ukrainian]

УДК 371.31:004; 14.25.05.13  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209685>

**Альона ШУЛЬГА,**  
orcid.org/0000-0002-5469-7830  
кандидат педагогічних наук,  
асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти  
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича  
(Чернівці, Україна) a.shulga@chnu.edu.ua

**Віталія ДІДУХ,**  
orcid.org/0000-0001-6773-4736  
аспірант кафедри педагогіки та методики початкової освіти  
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича  
(Чернівці, Україна) didukh.vitalia@chnu.edu.ua

## МОЖЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЦІ ПАРТНЕРСТВА

У статті здійснено аналіз понять «партнерство», «педагогіка партнерства», «дистанційна освіта». Розкрито значення та можливості дистанційної освіти в педагогіці партнерства. Наведено переваги дистанційної освіти, до них належать: навчання в психологічно комфортній, звичній для дитини обстановці за її комп'ютером; індивідуальні терміни і темп навчання; високий рівень самостійності та творчості; подолання територіальних і часових обмежень. Поряд із тим зазначені і недоліки, а саме: відсутність «живого» соціального контакту, низька мотивація до навчання, відсутність чіткого розпорядку навчального дня, наявність «цифрового бар'єру», затрати часу.

Проаналізовано роль учасників освітнього процесу в системі дистанційної освіти, а саме батьків, учнів та вчителів. Досліджено, що їхня взаємодія має ґрунтуватися на партнерстві. Наголошено на важливості врахування в організації дистанційного навчання педагогом усіх «бар'єрів», які можуть виникнути в учасників освітнього процесу задля забезпечення учнів необхідним рівнем знань, рівної доступності якості освіти незалежно від місця проживання, соціального статусу та стану здоров'я.

Визначено типи взаємодії в середовищі дистанційної освіти: синхронна (через телефон, відеоконференції та чати) або асинхронна (через листування, електронну пошту та інші платформи дистанційного навчання, які не передбачають одночасного виходу на онлайн-зв'язок).

Окреслено змішану модель дистанційного навчання: текстові матеріали, відеоуроки, інтерактивні вправи, посилання на додаткові матеріали, онлайн-тренажери, онлайн-експерименти, обговорення на форумах, онлайн-тести та ін. Охарактеризовано різноманітні платформи та інструменти дистанційної освіти: програми для зв'язку (Viber, Skype, Zoom, Google Meet); навчальні відеоматеріали на Youtube; освітні платформи (LearningApps.org, Classtime, МійКлас, Вчи.юа, Google Classroom, Google Forms).

Визначено перспективність та необхідність у подальшому дослідженні можливостей освітніх платформ для ефективної організації дистанційного навчання з подальшим моніторингом знань.

**Ключові слова:** дистанційна освіта, партнерство, педагогіка партнерства, платформи дистанційної освіти, партнерство у дистанційній освіті.

**Alona SHULHA,**  
orcid.org/0000-0002-5469-7830  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Assistant of the Department Pedagogy and Methods of Primary Education  
of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University  
(Chernivtsi, Ukraine) a.shulga@chnu.edu.ua

**Vitaliia DIDUKH,**  
orcid.org/0000-0001-6773-4736  
Assistant of the Department Pedagogy and Methods of Primary Education  
of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University  
(Chernivtsi, Ukraine) didukh.vitalia@chnu.edu.ua

## DISTANCE EDUCATION OPPORTUNITIES IN PARTNERSHIP PEDAGOGY

The article analyzes the concepts of “partnership”, “pedagogy of partnership”, “distance education”. The significance and possibilities of distance education in the pedagogy of partnership are revealed. The advantages of distance education are: learning in a psychologically comfortable, familiar to the child environment at his computer; individual terms and pace of study; high level of independence and creativity; overcoming territorial and time constraints. At the same time,



there are shortcomings, namely: lack of "live" social contact, low motivation to study, lack of a clear schedule of the school day, the presence of a "digital barrier", time spent.

The role of participants in the educational process in the system of distance education, namely parents, students and teachers, is analyzed. It is investigated that their interaction should be based on partnership. The importance of taking into account in the organization of distance learning by the teacher all the "barriers" that may arise in the educational process to provide students with the necessary level of knowledge, equal access to quality of education regardless of place of residence, social status and health.

The types of interaction in the distance education environment are defined: synchronous (via telephone, video conferencing and chats) or asynchronous (via correspondence, e-mail and other distance learning platforms that do not provide simultaneous online communication).

A mixed model of distance learning is outlined: text materials, video tutorials, interactive exercises, links to additional materials, online simulators, online experiments, forum discussions, online tests, etc. Various platforms and tools of distance education are characterized: communication programs (Viber, Skype, Zoom, Google Meet); educational videos on Youtube; educational platforms (LearningApps.org, Classtime, MyClass, Vchi.ua, Google Classroom, Google Forms).

Perspectives and necessity in further research of possibilities of educational platforms for effective organization of distance learning with the subsequent monitoring of knowledge are defined.

**Key words:** distance education, partnerships, partnerships pedagogy, distance education platforms, partnership in distance education.

**Постановка проблеми.** Динамічність економічних і соціокультурних процесів у суспільстві зумовлює зміни у сфері освіти. Розвиток інформаційних технологій призвів до появи електронного навчання, в процесі якого відбувається навчання на відстані, коли немає прямого контакту між вчителем та учнем, а контакт забезпечується за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій. Дистанційне навчання практикується у світі у вигляді різних моделей, головними його компонентами є віртуальні навчальні матеріали та комунікації.

**Аналіз досліджень.** У науково-педагогічній літературі висвітлювалися такі аспекти цієї проблеми:

– комп'ютерна грамотність та інформаційна культура педагога (В. Е. Биков, Я. А. Ваграменко, К. К. Колін, Д. Лінтотт (США), І. А. Мізін, Л. А. Растрингін, К. Томазо (США), А. А. Федосєєв, А. В. Хуторський, Ю. В. Яковець та інші);

– використання нових інформаційних технологій в освіті (Л. Л. Босова, В. Г. Зайцев, Н. В. Макарова, І. Г. Семакін, Л. А. Семенов, Л. А. Растрингін, А. А. Федосєєв, Н. Д. Угриновича, М. С. Цветкова та інші);

– організація дистанційного навчання (А. А. Андрєєв, Ю. Н. Афанасьєв, В. В. Вержбицький, Т. П. Вороніна, Ю. Н. Попов, Ю. Б. Рубін, А. Я. Савельєв, В. А. Самойлов, А. А. Поляков, О. П. Молчанова, В. А. Мордвінов, М. І. Нежуріна та інші);

– питання педагогіки партнерства досліджували В. П. Андрущенко, Г. О. Балл, І. Д. Бех, Л. П. Вовк, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, О. Я. Савченко, В. О. Сухомлинський, М. Д. Ярмаченко та інші.

Аналіз наявного педагогічного досвіду та наукових досліджень з означеної проблеми дає змогу стверджувати, що можливості дистанційної освіти

саме в педагогіці були впроваджені та досліджені зарубіжними науковцями уже наприкінці ХХ ст., а в Україні цей напрям отримав розвиток тільки в останні кілька років у зв'язку з реформуванням освіти на всіх етапах її здобуття, а особливо актуальною стала ця проблема із запровадженням карантину, спричиненого епідеміологічною ситуацією (пандемія COVID-19). Недостатність розробленості проблеми можливостей дистанційної освіти потребує подальших теоретичних та практичних досліджень.

**Мета статті** – здійснити аналіз можливостей дистанційної освіти, визначивши її переваги та недоліки крізь призму педагогіки партнерства; проаналізувати роль батьків у взаємодії під час дистанційного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах модернізації української освіти одним із напрямів оптимізації навчального процесу є його спрямування на взаємовідносини та партнерство педагога і учня, де має місце реалізація нових підходів до здобуття освіти, а саме: створення сприятливої атмосфери партнерства, зниження монологічного викладу матеріалу та дублювання інформації, яка може бути отримана з доступних джерел і переходу до активного спілкування з учнями в процесі освітньої діяльності; інтенсифікація впровадження в освітній процес активних методів навчання, які дають змогу розкрити творчу особистість, розвинути ініціативність, активізувати пізнавально-навчальну діяльність учня, що розкрито в чинних нормативних документах системи освіти (в Законі України «Про загальну середню освіту» та в Концепції «Нова українська школа»).

Здійснюючи аналіз поняття «педагогіка партнерства», ми з'ясували, що це поняття є багатоаспектним. На нашу думку, найбільш інтегрованим і цілісним тлумаченням зазначеного поняття є визначення Н. М. Бібік, згідно з яким «педагогіка

партнерства – чітко визначена система взаємовідносин всіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, вчителів, керівників), яка організовується на принципах добровільності і загальних інтересів; ґрунтується на повазі і рівноправності всіх учасників, дотримуючись певних норм (права та обов'язки) і з огляду на ціннісні орієнтири кожної зі сторін; передбачає активне включення всіх учасників в реалізацію спільних завдань і готовність брати на себе відповідальність за їх результати» (Бібік, 2018: 18).

Більшість вчених, зокрема І. Д. Бех та Н. М. Бібік, вказують на те, що педагогіка партнерства базується на повазі до особистості, доброзичливості і позитивному ставленні, довірі у відносинах, принципі «діалог – взаємодія – взаємний», розподіленому лідерстві (проактивність, право вибору і відповідальність за нього, горизонтальність зав'язків), соціальному партнерстві (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) (Бех, 2017: 9).

Взаємодія з учасниками освітнього процесу через низку певних факторів не може відбуватися очно, у зв'язку з цим важливе місце належить дистанційній освіті, до переваг такої форми навчання зараховують:

1) навчання в психологічно комфортній, звичній для дитини обстановці за її комп'ютером. Використання комп'ютера в процесі навчання сприяє також підвищенню загальної мотивації та інтересу до навчання, адже задіюються нові форми роботи за комп'ютером та причетність до пріоритетного напрямку освітньо-наукового прогресу;

2) індивідуальні терміни і темп навчання. Дистанційне навчання дає змогу учневі працювати у власному ритмі, виділивши необхідну кількість годин для опрацювання тієї чи іншої теми, враховуючи індивідуальні можливості школяра;

3) високий рівень самостійності та творчості. Під час цифрового навчання учень має змогу більше працювати самостійно, проте за необхідності може в будь-який час отримати допомогу від вчителя;

4) подолання територіальних і часових обмежень. Дистанційне навчання допомагає учасникам освітнього процесу, що знаходяться в різних місцях, працювати разом, що неабияк сприяє розширенню можливостей отримати необхідні знання.

Варто підкреслити важливу роль батьків під час здобуття дистанційної освіти. Цікавим є досвід австралійських шкіл, де є спеціальні школи

дистанційної освіти, що забезпечують навчання для таких учнів, які з різних причин (коли сім'ї подорожують по всій Австралії або за кордоном, через медичні чи поведінкові обставини, але найпоширеніша причина – проживання в ізольованих районах) не можуть відвідувати звичайні школи. В освіті дітей домашні та громадські зв'язки та партнерство є життєво важливими. Можна стверджувати, що домашні керівники (якими, як правило, виступають батьки) тісніше пов'язані з навчанням учнів, ніж батьки учнів у звичайних школах (Lowrie, 2006).

Зарубіжні вчені вказують на суперечливі погляди вчителів щодо участі наглядачів у дистанційному навчанні. Деякі вчителі вважають, що для успіху життєво важливим є наглядач у дистанційному навчанні (Fitzpatrick, Lopes), а інші вчителі вважають, що наглядові органи не виконують значних викладацьких обов'язків. Fitzpatrick припускає, що це не тому, що навчання від батьків не сприймається, а тому, що батьківські керівні відносини ускладнюють навчання своїх дітей (Downes, 2014: 14).

Батьки ж своєю чергою вважають, що їм не вистачає знань, необхідних для реалізації успішного навчання, їм незручно звертатися по допомогу до вчителя, також відчують тиск у своїй ролі та недостатню впевненість в їх ефективності як наглядових органів у дистанційній освіті, що підсилює ці виклики.

Boylan робить висновок, що вчителі завищують вміння та знання батьків, що підкреслює недостатню вивченість труднощів батьків у реалізації дистанційної освіти своїх дітей (Downes, 2014: 18).

Батьки як наглядачі мають різні ролі та обов'язки в їхньому стилі життя, які конфліктують із наглядом: виховання дітей, приготування їжі, виконання домашніх завдань, ведення бухгалтерії та побуту, сільськогосподарська робота та ін. Саме тому тиск відчувається від їх кількох ролей та обов'язків, аргументуючи це, домашні наглядачі проходять такі етапи, щоб керувати своєю роллю в навчанні учнів: визнання, взаємодія, переживання та навчання (Downes, 2014: 18).

Розуміння цього «конфлікту» має важливе значення, оскільки батьки мають кілька ролей та обов'язків, і в домашньому житті наглядові органи обмежують час, який вони можуть присвятити своїй керівній ролі в освіті дитини. Це вказує на те, що є чіткий розподіл між їх роллю в навчанні учнів та їхнім домашнім життям, яке впливає на наглядову роль. У ситуаціях, коли не вистачає часу на уроки, їм потрібно прийняти

рішення, які уроки будуть виконані насамперед: більшість викреслюють мистецтво та фізичну культуру, виключаючи сприйняття важливості кожної предметної області та важливості уроків.

Водночас позитивним є поєднання батьківства та нагляду: батьки мають детальні знання про дітей, що вказує на те, що вчителі не розуміють інтересів учнів та навчальних потреб (Downes, 2014: 19).

Необхідно бути батьками і жити в такому ж середовищі, як сімейний бізнес, господарство, шкільний розпорядок, який вони організують, що часто переривається для виконання домашніх обов'язків.

Формальність навчання також вплинула на особистість батьків-керівників та їх стосунки з дітьми: вони очікують, що діти ставляться як до «вчителя» у шкільній кімнаті і як до «матері» чи «батька» поза шкільною, описуючи це як «носити різні капелюхи», що створює напругу в реалізації дистанційної освіти (Downes, 2014: 41).

Узагальнюючи зарубіжний досвід, вчені вказують, що треба більше спілкуватися та співпрацювати педагогам та батькам, щоб забезпечити вправлення їх у ролі вчителів-керівників та дати вчителям більше розуміти життя своїх учнів. Крім того, потрібен огляд процесу дистанційного навчання. Менший контроль і моніторинг від школи дистанційної освіти був би корисним, оскільки це дасть батькам більше свободи в житті. «Школа» має розглядатися у більш гнучкому вигляді, оскільки це не ає відбуватися в межах чотирьох стін по шість годин на день (Downes, 2014: 64).

У дослідженнях американських учених знаходимо відображення проблеми взаємодії у процесі дистанційної освіти. Мооге виділяє три форми взаємодії в дистанційній освіті: 1) взаємодія учень-учень, 2) взаємодія учня та вчителя; 3) взаємодія між учнем та змістом (Abrami Philip et al, 2011: 7).

Взаємодія школяра з вчителем фокусується на діалозі, при якому педагог прагне стимулювати або, принаймні, підтримувати інтерес учня до навчального матеріалу, мотивувати до навчання, включаючи самостійність, самомотивацію.

У середовищі дистанційної освіти взаємодія учень-вчитель може бути синхронною, наприклад, через телефон, відеоконференції та чати, або асинхронною, наприклад, через листування, електронну пошту та інші платформи дистанційного навчання, які не передбачають одночасного виходу на онлайн-зв'язок учителя та учнів.

Взаємодія учня та змісту стосується взаємодії з навчальним предметом, щоб побудувати зна-

чення, пов'язати його з особистими знаннями та застосувати його до проблеми вирішення. Мооге описує цю форму взаємодії як «процес інтелектуальної взаємодії зі змістом, що призводить до змін у сприйнятті навчального матеріалу, навчальних перспектив учня чи його когнітивних структур розуму». Взаємодія учнів та змісту може включати читання інформаційних текстів за змістом, використання навчальних посібників, перегляд навчальних відео, взаємодія з мультимедіа, участь у симуляціях або використання когнітивного програмного забезпечення, а також пошук інформації, виконання завдань та робота над проектами (Abrami Philip et al, 2011: 8).

Beldarrain зазначає, що хоча нові технології пропонують широкий спектр можливості сприяння співпраці в навчальних середовищах, програми дистанційної освіти, по всьому світу стикаються з проблемами, які можуть обмежити або стримувати їх реалізацію. Beldarrain, як і Мооге, вважає, що навчальні моделі мають бути адаптовані до інтеграції різних типів взаємодій, кожна з яких відповідає меті та передбачуваним результатам. Також необхідно вибрати відповідні інструменти технології, що сприяють співпраці, спілкуванню та пізнанню. Крім того, моделі дизайну мають підтримувати взаємодію учнів у навчальних цілях та стратегії, що створюють, підтримують та покращують умови навчання (Abrami Philip, 2011: 11).

Для реалізації партнерства в дистанційному навчанні необхідний обов'язковий зв'язок між педагогом і школярами за допомогою, а він можливий лише за умови доступності учнів до інтернету. У сучасному інтернет-просторі вільно поширені навчальні ресурси, тому їх доступність може сприяти подоланню нерівності в освітніх можливостях і соціальному прогресу в галузі освіти загалом. Важливим аспектом виступає саме «доступність». Тому набуло поширення у дослідженнях таке поняття «цифровий бар'єр», або «цифровий розрив», під яким розуміють нерівність у доступі до сучасних комунікаційних технологій і, як наслідок, нерівність у використанні нових медіа, які поширюються через інтернет. Дослідники стали розділяти цифрові бар'єри: перший рівень (доступ до інтернету) і другий рівень (патерни використання інтернету) (Александров и др., 2017: 184). Здешевшання технологій виробництва комп'ютерів, а також поява планшетів та смартфонів призвели до того, що цифровий бар'єр першого рівня зменшується, адже спостерігаються відмінності у використанні інтернету, зумовлені структурними умовами (тип

населеного пункту: мегаполіс, місто, село) й індивідуальними характеристиками (вік, освіта, матеріальне становище) (Александров и др., 2017: 186). Сучасні дослідження показують, що цифровий розрив як відмінність у практиці використання інтернету не зникне ніколи, тому що навіть за умови зменшення ролі соціально-економічних відмінностей завжди залишаться відмінності когнітивні і культурні. Хоча прослідковується тенденція: чим доросліший стає школяр, тим більше він залучає ресурсів інтернету для підготовки до школи (Александров и др., 2017: 197).

Застосування дистанційних освітніх технологій у системі загальної освіти спрямоване на здійснення рівної доступності якості освіти в процесі реалізації основних і додаткових освітніх програм незалежно від місця проживання, соціального статусу та стану здоров'я. Тому важливо, щоб педагог, організовуючи дистанційне навчання, враховував всі «бар'єри», які можуть виникнути в школярів задля забезпечення учнів необхідним рівнем знань.

Сучасні освітні платформи пропонують змішану модель навчання: текстові матеріали, відеоуроки, інтерактивні вправи, посилання на додаткові матеріали, онлайн-тренажери, онлайн-експерименти, обговорення на форумах, онлайн-тести та ін.

Для організації дистанційної освіти вчителі використовують різні програми для зв'язку: Viber (використовують найчастіше, зазвичай для швидкого обміну інформацією), Skype, Zoom (можливість ведення відеоконференції, однак безплатно тільки 40 хвилин, тобто навіть не повний урок), Google Meet (зручний для відеоконференції, без обмежень у часі, з кількістю учасників до 250).

У своїй роботі вчителі використовують уже готові відеоуроки, як власні, так й інших учителів, навчальні відеоматеріали на Youtube, це своєю чергою дає змогу переглядати матеріали в зручний час і кілька разів для кращого засвоєння.

Є дуже багато платформ дистанційної освіти, які мають широкі функціональні можливості (розміщення завдання, можливість оцінювання, прослідковування прогресу навчання за готовими інтерактивними завданнями та ін.):

– LearningApps.org – сервіс створення інтерактивних модулів навчання (створення власних та використання вже готових інтерактивних вправ), які можуть використовуватись безпосередньо як навчальні ресурси або для самостійної роботи;

– Classtime – платформа з онлайн-тестами та командними іграми;

– МійКлас – створення завдання, використання готових завдання, можливість оцінювання;

– Вчи.юа — міжнародна онлайн платформа для навчання математики в інтерактивній формі для початкової школи;

– Google Classroom – безплатна платформа для швидкого обміну навчальними матеріалами між вчителем і школярами, з можливістю оцінювання робіт;

– Google Forms – додаток для створення опитування та онлайн-тестування.

Це тільки невеликий перелік найбільш вживаних нині платформ для дистанційної освіти, які використовуються вчителями початкової школи. Ми не ставили за мету описати всі освітні платформи, адже це може предметом іншого дослідження, яке потребує подальшого вивчення.

Можна з упевненістю говорити про те, що дистанційна освіта має низку переваг. Однак дистанційна освіта має вагомий недолік, які можна поділити на дві групи: технічні та психологічні. Спробуємо їх більш детально розглянути.

1. Дистанційна освіта, як правило, виключає можливість особистого спілкування з вчителем та іншими учнями. Відсутня фізична соціальна взаємодія, яка виявляється в типовому, традиційному класі. Учні можуть брати участь та ділитися думками лише віртуальними засобами в чатах чи через онлайн-зв'язок, але фізично не можуть взаємодіяти. Психологи і досвідчені педагоги вважають, що відсутність поруч людини, яка змогла б емоційно забарвити знання, є значним недоліком такої форми навчання.

2. Учень, який навчається дистанційно, має володіти сильною мотивацією і силою волі. Є люди, яким важко вчитися без нагляду вчителів або які не готові проводити багато часу наодинці з комп'ютером. Зокрема йдеться про молодших школярів, для яких взірцем завжди є вчитель-класовод, а в системі дистанційної освіти роль вчителя на себе бере хтось із батьків, тому мотивація до навчання в наймолодших школярів відіграє важливу роль під час дистанційного навчання.

3. Відсутність чіткого розпорядку навчального дня. Це своєю чергою взаємопов'язане з мотивацією учня та самодисциплінованістю, однак тут багато факторів можуть впливати на робочий час школяра.

3. Недостатня комп'ютерна грамотність. На жаль, нині далеко не всі, хто навчається дистанційно, володіють достатніми для цього комп'ютерними знаннями, а також погано уявляють, як правильно організувати такий навчальний процес. Якщо учню дати чіткі інструкції опанування того чи іншого інтернет-ресурсу, то ймовірність набутти навички роботи досить висока, чого не можна стверджувати щодо вчителя, оскільки

здебільшого педагог сам опановує ті чи інші освітні платформи, а рівень сприйняття нової інформації та самоосвіти в кожного різний. Тому, як показує практика, одні вчителі обмежуються надсиланням завдання через листування учнями, батьками, інші проводять онлайн-уроки із застосуванням широкого спектру інструментів дистанційної освіти.

4. Варто також зазначити, що навчання онлайн потребує наявності персонального комп'ютера або сучасних гаджетів, які забезпечують доступ до інтернету. Тут якраз спрацьовує «цифровий бар'єр», про який ми вже описували вище.

5. Затрати часу. Висока трудомісткість розробки курсів дистанційного навчання, зворотній зв'язок з учнями займає набагато більше часу: в традиційних класах вчитель отримує роботу і повертає негайно, чого не відбувається в дистанційних заняттях. Роботи від учнів вчитель може отримувати протягом дня до певної години, що означає неодноразову подачу роботи на перевірку, і ще більше часу витрачає педагог на перевірку всіх таких завдань і їх зворотню відправку.

5. Фінансові витрати. Звичайно є безліч безплатних інтернет-ресурсів для дистанційної освіти, однак значна частина освітніх онлайн-платформ передбачає плату за користування ресурсом (Oliveira Mayra et al, 2018: 147–149).

**Висновки.** Отже, ми бачимо, що актуальною дистанційна освіта постає не тільки в теорії, а й на практиці. Можливості дистанційної освіти

мають низку переваг: навчання в психологічно комфортній, звичній для дитини обстановці за її комп'ютером; індивідуальні терміни і темп навчання; високий рівень самостійності та творчості; подолання територіальних і часових обмежень. Поряд із тим зазначаємо, що є і низка недоліків: відсутність «живого» соціального контакту, низька мотивація до навчання, відсутність чіткого розпорядку навчального дня, наявність «цифрового бар'єру», затрати часу.

Дистанційний освітній процес може відбуватися як online (відеоконференція педагога з учнями проводиться в реальному часі), так і асинхронно (освоєння навчального матеріалу та виконання завдань у зручний для учня час).

Під час дистанційного навчання має бути забезпечена повноцінна взаємодія всіх учасників освітнього процесу, їх підтримка за допомогою дистанційних технологій.

Грунтуючись на всьому вищесказаному, можна зробити висновки про перспективність дистанційного навчання у початковій школі. Щороку інтерактивних методів комунікації з'являється дедалі більше, отже, спостерігається і прогрес цієї форми навчання. Велика кількість досліджень і практик також має привести до того, що недоліки дистанційного навчання в початковій школі будуть мінімальними, зате його позитивні сторони послужать рішенням безлічі актуальних нині проблем.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александров Д. А., Иванюшина В. А., Симановский Д. Л. Образовательные онлайн-ресурсы для школьников и цифровой барьер. *Вопросы образования*. 2017. № 3. С. 183–201.
2. Барабаш О. Педагогіка партнерства – сучасний тип взаємодії між учасниками освітнього процесу. *Учитель початкової школи*. 2018. № 8. С. 3–7.
3. Бех І. Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Початкова школа*. 2018. № 1. С. 5–10.
4. Бібік Н. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ : Літера ЛТД. 2018. 175 с.
5. Матвієнко О. Педагогічне спілкування вчителя як складова професійної готовності до педагогічної взаємодії в навчально-виховному середовищі школи першого ступеня. *Педагогічні науки*. 2011. № 95. С. 123–130.
6. Abrami Philip, Bernard Robert, Bures Eva, Borokhovski Eugene, Tamim Rana. Interaction in Distance Education and Online Learning: Using Evidence and Theory to Improve Practice. *J. Computing in Higher Education*. 2011. 23. 82–103. 10.1007/s12528-011-9043-x.
7. Downes Natalie. The Experiences of Parent Supervisors of Distance Education Primary School Students. Diss. Honours thesis). University of Canberra, Canberra, Australia. 2014.
8. Lowrie T. Establishing school-family partnerships in distance education contexts: pedagogical engagement in isolated settings. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*. 2006. 21(2). 96–114.
9. Oliveira Mayra, Penedo Antonio, Pereira Vinicius. Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*. 2018. 139–152. 10.5585/dialogia.N29.7661.

#### REFERENCES

1. Aleksandrov D. A., Ivanjushina V. A., Simanovskij D. L. Obrazovatel'nye onlajn-resursy dlja shkol'nikov i cifrovoj bar'er [Educational online resources for students and the digital barrier]. *Education issues*. 2017. (3). Pp. 183–201 [in Russian].
2. Barabash O. Pedagogika partnerstva – suchasnyi typ vzaiemodii mizh uchasnykamy osvitnoho protsesu. [Partnership pedagogy is a modern type of interaction between participants in the educational process]. *Primary school teacher*. 2018. 8. Pp. 3–7 [in Ukrainian].

3. Bekh I. Komponentna tekhnolohiia skhodzhennia zrostaiuchoi osobystosti do dukhovnykh tsinnosti. [Component technology of ascent of a growing personality to spiritual values ]. *Elementary School*. 2018. 1. Pp. 5–10 [in Ukrainianin ].
4. Bibik N. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: a guide for teachers]. Kyiv: Litera LTD. 2018. 175 p. [in Ukrainianin ].
5. Matviienko O. Pedagogichne spilkuvannia vchytelia yak skladova profesiinoi hotovnosti do pedagogichnoi vzaiemodii v navchalno-vykhovnomu seredovyshchi shkoly pershoho stupenia. [Pedagogical communication of a teacher as a component of professional readiness for pedagogical interaction in the educational environment of the school of the first degree]. *Pedagogical sciences*. 2011. 95. Pp. 123–130 [in Ukrainianin ].
6. Abrami Philip, Bernard Robert, Bures Eva, Borokhovski Eugene, Tamim Rana. Interaction in Distance Education and Online Learning: Using Evidence and Theory to Improve Practice. *J. Computing in Higher Education*. 2011. 23. 82–103. 10.1007/s12528-011-9043-x.
7. Downes Natalie. The Experiences of Parent Supervisors of Distance Education Primary School Students. Diss. Honours thesis). University of Canberra, Canberra, Australia. 2014.
8. Lowrie T. Establishing school-family partnerships in distance education contexts: pedagogical engagement in isolated settings. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*. 2006. 21(2). 96–114.
9. Oliveira Mayra, Penedo Antonio, Pereira Vinícius. Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*. 2018. 139–152. 10.5585/dialogia.N29.7661.

**Віталій ЮДЕНЮК,**

*orcid.org/0000-0001-5092-7523*

*аспірант кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук  
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка  
(Чернігів, Україна) yudenok\_vitalii@ukr.net*

## **ВПЛИВ МЕТОДІВ І ПРИЙОМІВ НА ОЦІНЮВАННЯ РУХОВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ 12–15 РОКІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ**

*Вивчення фізичних вправ на уроках і в позаурочний час передбачає послідовне формування умінь та навичок виконувати окремі рухові дії. Навчання фізичної культури учнів освітніх закладів 12–15 років спрямоване на формування пластичних та варіативних навичок у рухах. Актуальною є доцільність перегляду певних позицій щодо процесу оцінювання оволодіння учнями необхідними основними рухами, технікою виконання яких учні 12–15 років оволодівають на заняттях фізкультурою та використовують їх у руховій активності.*

*Мета статті полягає у виявленні закономірностей впливу методів і прийомів на формування рухових умінь і навичок на різних етапах навчання фізичних вправ учнів закладів загальної середньої освіти 12–15 років.*

*У статті доведено, що здатність до варіативного виконання рухової дії визначається ефективністю виконання вправи в різних умовах. Узагальнюючим критерієм оцінки рівня досконалості володіння вправою є ступінь надійності її використання в життєдіяльності. Це важливо для учнів 12–15 років.*

*Наукова новизна: проаналізовано процес впливу методів і прийомів на формування рухових умінь і навичок на різних етапах навчання фізичних вправ учнів закладів загальної середньої освіти 12–15 років. Визначено стан дослідження проблеми в сучасній науковій вітчизняній та зарубіжній літературі. Стаття доповнила методологію та інструментарій подальших емпіричних досліджень деяких аспектів розвитку рухової активності учнів.*

*Висновки. 1. Під час формування рухових умінь та навичок в учнів 12–15 років на різних етапах навчання вчитель фізичної культури використовує сукупність ефективних методів і прийомів. Це сприяє вдосконаленню всіх форм рухів та формуванню рухових дій. 2. Внаслідок формування рухових умінь та навичок в учнів відбувається якісне перетворення моторної сфери. 3. Програма оцінювання рухової активності учнів 12–15 років в умовах закладу загальної середньої освіти розкриває вплив методів і прийомів на різних етапах навчання на формування рухових умінь і навичок у фізичному вихованні.*

***Ключові слова:** учні, рухові уміння і навички, фізична культура, оцінювання рухових умінь і навичок, фізичні вправи.*

**Vitaliy YUDENOK,**

*orcid.org/0000-0001-5092-7523*

*Postgraduate Student of the Department of Social Work and Educational and Pedagogical Sciences  
T. H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”  
(Chernihiv, Ukraine) yudenok\_vitalii@ukr.net*

## **THE INFLUENCE OF METHODS AND METHODS ON EVALUATION OF MOTOR SKILLS AND SKILLS 12–15 YEARS AT DIFFERENT STAGES OF TRAINING**

*Physical education of pupils of educational institutions of 12–15 years is directed on formation of plastic skills in movements. It is urgent to revise certain positions regarding the mastery of the students by the necessary basic movements, the technique of which pupils of 12–15 years learn in physical education and use them in physical activity. When teaching students physical exercises, teachers should be able to choose the methods and techniques that influence the assessment of motor skills and students.*

*The purpose of the article is to identify patterns of influence of methods and techniques on the formation of motor skills at different stages of physical education students of general secondary education 12–15 years.*

*Methods of research: theoretical analysis and generalization of scientific literature data for further study of the essence of the concept of «formation of motor abilities and skills of students»; testing, monitoring, pedagogical experiment to identify patterns of influence of methods and techniques on the formation of motor skills at different stages of education of students of general secondary education 12–15 years.*

*Scientific novelty: the process of influence of methods and techniques on the formation of motor skills at different stages of physical exercise of students of general secondary education institutions of 12–15 years is analyzed. The state of research of the problem in modern scientific domestic and foreign literature is determined. The article supplemented the methodology and tools for further empirical research on some aspects of students' motor activity development.*

*Conclusions. So, at the present stage, one of the tasks of pedagogy in interaction with other sciences is to find ways to effectively develop motor and physical education skills. It is noted that during the formation of motor skills in the 12–15 years old students at different stages of teaching physical education teacher uses a set of effective methods and techniques. This contributes to the improvement of all forms of movement and the formation of motor actions. As a result, there is a qualitative transformation of the motor sphere. We have developed a program for assessing the physical activity of students aged 12–15 years in a general secondary education setting, which reveals the impact of methods and techniques at different stages of education on the development of physical and physical education.*

**Key words:** students, motor skills, Physical Education, assessment of motor skills, Exercise.

**Постановка проблеми.** У Законі України «Про освіту», Концепції загальноосвітньої школи основна увага приділяється фізичному вихованню дітей, починаючи з молодшого шкільного віку. Спрямованість цього процесу полягає в забезпеченні успішного фізичного розвитку дітей, зміцненні їх здоров'я, подоланні гіподинамії, формуванні рухових умінь і навичок, розвитку фізичних якостей, вихованні інтересу до різних видів рухової діяльності. Вчителі мають усвідомити, що цілеспрямоване навчання дітей 12–15 років спрямоване на формування пластичних та варіативних навичок у різноманітних рухах, які в перспективі вдосконалюються під впливом зростання потенційних можливостей організму дитини.

Актуальною є доцільність перегляду певних позицій щодо оволодіння учнями необхідними основними рухами, технікою виконання яких учні 12–15 років оволодівають на заняттях фізкультурою та використовують їх у руховій активності. «Навчаючи учнів фізичних вправ, вчителі мають уміти добирати методи і прийоми залежно від поставлених завдань, вікових особливостей, антропометричних даних дітей, їхньої підготовленості», а також складності й характеру вправи (Клиндух, 2012: 39).

**Аналіз досліджень.** Теоретичні та методологічні основи цієї проблеми закладено в наукових дослідженнях сучасних вітчизняних вчених (В. Бондар, Є. Вільчовського, О. Курка, Т. Клиндух), які відокремили етапи розучування техніки виконання фізичних вправ, формування засад подальшого фізичного удосконалення. Розвиток рухової активності розглянуто в роботах вітчизняної дослідниці К. Левшунової. Серед зарубіжних науковців нами виокремлено роботи С. Вайзера, які розкривають методичні прийоми в процесі розвитку рухової активності учнів.

**Мета статті** полягає у виявленні закономірностей впливу методів і прийомів на формування рухових умінь і навичок на різних етапах навчання фізичних вправ учнів закладів загальної середньої освіти 12–15 років.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз й узагальнення даних наукової літератури для подальшого вивчення сутності поняття «форму-

вання рухових умінь і навичок учнів»; тестування, моніторинг, педагогічний експеримент щодо виявлення закономірностей впливу методів і прийомів на формування рухових умінь і навичок на різних етапах навчання учнів закладів загальної середньої освіти 12–15 років.

**Наукова новизна:** проаналізовано процес впливу методів і прийомів на формування рухових умінь і навичок на різних етапах навчання фізичних вправ учнів закладів загальної середньої освіти 12–15 років. Визначено стан дослідження проблеми в сучасній науковій вітчизняній та зарубіжній літературі. Стаття доповнила методологію та інструментарій подальших емпіричних досліджень деяких аспектів розвитку рухової активності учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення фізичних вправ на уроках і в позаурочний час передбачає послідовне формування умінь та навичок виконувати окремі рухові дії. При цьому вчитель й учні мають завжди знати, що саме необхідно сформулювати в кожному конкретному випадку, і якщо таке формування не відбулося, процес навчання не можна вважати завершеним. Проаналізуємо суть рухових умінь і навичок. Рухове уміння – це здатність виконувати рухову дію за умови зосередження уваги дитини на кожній ще не засвоєній деталі рухової дії. Управління рухами, які становлять цілісну рухову дію, відбувається неавтоматизовано. Спосіб виконання рухового завдання нестабільний, простежується відносна змінність техніки вправ, а іноді її порушення. Вміння як початкового рівня оволодіння руховою дією не може минути жодна дитина (Вайзер, 1975: 28; Клиндух, 2012: 40).

У теорії і методиці фізичного виховання розрізняють два рівні рухового уміння: вміння виконувати окрему рухову дію (наприклад, подачу у волейболі, штрафний кидок у баскетболі чи гандболі). У літературі його інколи називають умінням нижчого порядку; уміння вищого порядку (наприклад, уміння грати у волейбол, боротись, фехтувати) або, як його часто називають, уміння виконувати цілісну рухову діяльність.

Уміння вищого порядку представляє собою комплекс рухових навичок, що взаємодіють у про-



цесі вирішення учнями певних рухових завдань. До умінь вищого порядку належить й умінь здійснювати процес фізичного виховання з метою самовдосконалення.

Рухове умінь виконувати окрему рухову дію – це здатність учня виконувати вправу, концентруючи увагу на кожному русі, що входить до її складу. Формується умінь шляхом багаторазового повторення вправи у стандартних умовах, за активної участі всіх органів відчуття (зору, слуху тощо). Увага учня при цьому зосереджена на деталях, елементах рухової дії, на просторових, часових, просторово-часових, динамічних та ритмічних характеристиках рухів. Одночасно засвоїти ці характеристики неможливо. Вивчають їх послідовно шляхом усвідомленого багаторазового практичного вправляння (Бондар, 2005: 92; Клиндух, 2012: 40).

Багаторазове повторення вправи і її частин під безпосереднім контролем свідомості і при безперервному пошуку способів найефективнішого їх виконання поступово приводить до удосконалення і стабілізації рухових операцій, окремих елементів, з наступним їх поєднанням у рухову дію. На перших етапах навчання рухові дії виконуються уповільнено, із зупинками, зайвими рухами та помилками. Учні виконують вправу нестабільно. Такий рівень володіння вправою прийнято називати умінням. Збільшення числа повторень і корекції помилок приводить до невимушеного, плавного, безпомилкового, стабільного й економного виконання вправи. Вправа поступово автоматизується. Іншими словами, відбувається плавна трансформація умінь в навичку.

Важливим є також й утворення рухових навичок, що відбувається нерівномірно. Учні 12–15 років можуть вільно і легко виконувати вправу, а «через певний час виконувати її як уперше. Поступово відбувається уточнення й удосконалення рухових умінь», у корі головного мозку утворюється система часових зв'язків – динамічний стереотип (Вільчковський, Курок, 2008: 98; Клиндух, 2012: 41).

Автоматизація рухової дії звільняє свідомість учня від безпосереднього «дріб'язкового» управління нею. Вправа виконується під контролем рухового аналізатора («м'язового відчуття»). Всі інші аналізатори, які брали участь в управлінні і корекції рухів, переключаються на контроль зовнішніх умов та результатів рухової діяльності. Це дає змогу переключити мислення на вирішення інших завдань. Проте всі довільні автоматизовані рухові дії, сформовані на основі свідомості, в будь-який час можуть бути взяті під

контроль. Таким чином, рухова навичка завжди чітко усвідомлюється і може бути відтворена в уяві, мові, образі та практичному виконанні. Вчителю важливо також знати, що «рівень усвідомлення рухової дії, яка вивчається, у різних учнів неоднаковий, і це суттєво позначається на швидкості і якості засвоєння ними вправи та на їхній здатності до творчого використання засвоєної вправи» в життєдіяльності (Клиндух, 2012: 41).

У процесі оволодіння вправою на рівні навички свідомість учнів виконує пускову (початок руху), контролюючу (фіксація відхилень від правильного виконання вправи), корегуючу (заходи щодо виправлення помилок або виходу зі скрутних ситуацій) та гальмівну (активне гальмування руху або перехід до іншої дії) функції. На стадії формування навички поступово усуваються зайві рухи, вдосконалюється міжм'язова координація, рухи стають точнішими в просторі, часі і за зусиллями. Усі рухи відтворюються невимушено, плавно, з високою точністю і стабільно. Рівень володіння фізичною вправою, якому притаманні перераховані характеристики, називають навичкою. З окремих навичок формується умінь виконувати цілісну рухову діяльність, або умінь вищого порядку.

Умінь вищого порядку в навичку не переходить, бо воно проявляється завжди в ситуативних умовах і залежить від дій партнерів, суперників, зовнішніх умов. Зазначимо також, що «для умінь вищого порядку характерні варіативність і творчість діяльності, стійкість до несприятливих внутрішніх та зовнішніх умов, виконання дій на тлі втоми, висока індивідуалізація діяльності», здатність перебудовуватись у процесі діяльності (Клиндух, 2012: 41).

Формування рухових умінь і навичок має певні психологічні, функціональні і, як наслідок, дидактичні особливості. Відповідно до природних психофізіологічних процесів, які протікають в організмі, під впливом багаторазового повторення фізичних вправ, що вивчаються, будується педагогічний процес як управління, так і оцінювання формування рухових умінь і навичок. Наголосимо також, що «контроль за руховими діями здійснюється за рахунок зору і слуху. М'язове відчуття лише формується. Уява про вправу уточнюється здебільшого за рахунок зовнішнього зворотного зв'язку. Сконцентроване в часі багаторазове повторення вправ створює умови для аналізу виконуваних рухових дій, їхнє порівняння з попередніми спробами, тому їх виконання повинно мати характер свідомих спроб відтворити програму вправи, що розучується». Для нашого

дослідження важливо констатувати, що програма формується не стихійно, а «створюється учнями з допомогою мислення та аналізу одержаної інформації. Навіть у випадку наслідування початківець спирається на свідоме, цілеспрямоване спостереження взірця, формуючи таким шляхом у себе уявлення про цю вправу» (Клиндух, 2012: 42).

Погоджуємося з думкою Т. Клиндух, що подальше виконання вправи знімає почуття невпевненості і страху. Поступово усуваються захисні рухові реакції, що заважають правильному виконанню вправи. У міру «оволодіння руховими діями роль свідомого контролю за ними зменшується. Отже, окремі рухи складної рухової дії після її засвоєння можуть протікати при послабленому контролі свідомості, при згорнутому контролі», тобто слабо або зовсім не усвідомлюватися (Клиндух, 2012: 42).

Формування умінь виконувати фізичні вправи, їх трансформація в навички, об'єднання навичок в уміння вищого порядку – це тривалий складний процес, успіх якого залежить від багатьох чинників. Першим серед них є правильне педагогічне керівництво цим процесом, яке полягає у його чіткому структуруванні. У спеціальній літературі можна знайти інформацію, яка свідчить, що різні джерела трактують структуру по-різному. Найбільше розбіжностей стосується кількості її етапів та їх змісту. Таку розбіжність, як показує аналіз, можна пояснити особливостями мислення авторів, контингентом учнів, для яких вона розробляється та специфікою виду рухової діяльності (Вільчковський, Курок, 2008: 284; Клиндух, 2012: 43; Левшунова, 2015: 134).

Вітчизняні вчителі фізичної культури стверджують, що «у шкільному фізичному вихованні структуру процесу навчання доцільно будувати у три етапи: розучування рухової дії, її засвоєння та закріплення». У процесі розучування вправи дуже важливо, щоб учні усвідомили мету і завдання дій, прикладне і спортивне значення вправи, її місце в життєдіяльності та в спортивному вдосконаленні (принцип свідомості й активності). «Сильним мотивом активізації діяльності учнів є інформація про найвищі досягнення з цього виду діяльності (стрибки у висоту, довжину, біг тощо) та про навчальні нормативи і найвищі результати ровесників, учнів цієї школи, найближчі завдання навчання» (Клиндух, 2012: 43; Левшунова, 2015: 142).

Визначаючи руховий досвід учнів і поповнюючи його, вчитель одночасно визначає метод розучування запланованої вправи (методи розучування рухових дій) і можливості учнів щодо її

засвоєння шляхом пробного виконання. З метою формування уявлення про особливості виконання вправи після одержання учнями відповідних знань її демонструють.

Погоджуємося з вітчизняним науковцем Т. Клиндух, що «до демонстрації вправ на першому етапі висуваються такі вимоги: демонстрація повинна бути природною і досконалою, непридатним є надмірний варіант демонстрації. Вправу потрібно продемонструвати у такому вигляді, як цього будуть вимагати в учнів; акцент при першій демонстрації роблять на ті рухи, які важко пояснити; створюючи уявлення про вправу, демонструвати її будуть неодноразово». Але важливим, на думку науковців Є. Вільчковського і О. Курка, є те, що при цьому в кожній демонстрації «необхідно акцентувати увагу учнів на інших деталях; для того, щоб викликати в усіх учнів почуття впевненості в можливості досягнення успіху, добре, якщо вправу демонструє однокласник; ефективними засобами демонстрації на цьому етапі є муляжі, макети, імітаційний показ, які дозволяють учителю (як і в попередньому випадку) коментувати хід виконання вправи; при повторних демонстраціях треба міняти не тільки об'єкти спостереження, але й місце учнів при цьому» (Вільчковський, Курок, 2008: 312; Клиндух, 2012: 43).

Більшість вітчизняних науковців вважають, що «процес навчання проходить значно успішніше, якщо учень бачить результати виконуваних ним дій, якщо він одержує інформацію про параметри дії, її напрями». Інформація, що поступає до учнів про виконану вправу і результати діяльності, називається зворотним зв'язком. Зворотний зв'язок може бути зовнішнім (через органи зору, слуху, тактильного аналізатора) та внутрішнім (із пропріорецепторів). Бажано, щоб учень одержував різні види зворотного зв'язку та роз'яснення цих видів щодо рухової активності. Неабияке значення в навчанні має своєчасність інформації. На початковому етапі навчання великою є потреба в терміновій (негайній) інформації, яка поступає до учня в процесі виконання вправи або відразу після її закінчення. Це викликано тим, що учні 12–15 років ще не завжди здатні до самоконтролю. Також варто пам'ятати, що, надаючи інформацію учням, необхідно дотримуватись принципу оптимальності, тобто надавати в їхнє розпорядження тільки необхідну для управління діями частину інформації. Формуючи методику навчання, вчитель фізичної культури має орієнтуватися на індивідуальні можливості учнів, їхні здібності. Вважаємо, що процес навчання можна розглядати як

процес проб, помилок і їхнє виправлення. А отже, вчитель фізичної культури має вміти виправляти помилки, які мають свої причини.

Розглянемо причини помилок при вивченні вправ із фізичної культури, що розвивають рухову активність учнів 12–15 років.

Вітчизняні дослідники, що вивчають проблему розвитку рухової активності, до них зараховують: «нераціональну методика навчання, вибрану вчителем (неправильна послідовність вправ, негативна їхня взаємодія, недостатній руховий досвід та фізична підготовленість, нераціональні методи навчання, погана організація навчально-виховного процесу); нерозуміння учнями поставлених завдань та техніки виконання вправ; надмірне збудження або гальмування, що впливає на емоційний стан учнів; страх виконувати рухову дію; порушення ритму виконання вправи; неправильне виконання попередніх фаз рухової дії або попередньої вправи в комбінації вправ; невиконання або несвоєчасне виконання окремих рухів у руховій дії; неправильний напрям рухів; недостатню або надмірну амплітуду; надмірну розслабленість або скутість; втому; несприятливі умови виконання рухових дій (метеорологічні умови, неякісне устаткування та прилади); надмірне старання, що призводить до м'язового та нервового перенапруження» (Клиндух, 2012: 45; Левшунова, 2015: 172).

Маємо наголосити, що методика виправлення помилок полягає у визначенні причин і підборі прийомів їхнього усунення. Помилки є типові, індивідуальні. Типові – це ті, які допускаються більшістю учнів, їх можна прогнозувати, а отже, і запобігати. Індивідуальних помилок припускаються окремі учні або групи учнів, і такі помилки мають виправлятися персонально. Помилки легше виправляти в процесі, ніж після засвоєння вправи. Успішне розучування вправи можливе лише за умови достатньої кількості її повторень в одному занятті та кількості занять у тижневому циклі (методи навчання). Урок, присвячений розучуванню вправ, не мав бути перевантажений іншими завданнями. Це було підтверджено нами в розробленій програмі оцінювання рухової активності учнів 12–15 років в умовах закладу загальної середньої освіти. До програми увійшли рухливі вправи, використання яких, зрештою, мало підвищити рівень рухової активності досліджуваних учнів. Основна мета програми полягала в підвищенні рівня розвитку рухової активності учнів 12–15 років у процесі оцінювання. Для досягнення мети було розроблено підбірку різновидових вправ із метою підвищення рівня рухової активності учнів.

Погоджуємося з думкою вітчизняного науковця Т. Клиндух, що «поглибити розуміння учнями закономірностей виконання рухової дії допоможуть такі методичні прийоми: деталізоване пояснення вправи; евристична бесіда; обговорення техніки; звіти учнів, як наслідок їхнього самоаналізу; супроводжуваче пояснення; самопроговорювання та самонакази» (Клиндух, 2012: 46).

На другому етапі методика, що визначена в програмі, збагачується змагальним методом, але предметом змагань є якісні показники виконання вправи та здатність учнів управляти часовими, просторовими і силовими параметрами рухової дії. Продовжують використовувати прийоми ідеомоторного тренування та виконують окремі вправи (наприклад, ведення баскетбольного м'яча) без зорового контролю, концентруючи увагу на аналізі м'язового відчуття.

На третьому етапі концентрують увагу учнів на результативності діяльності, і на її досягнення спрямована методика навчання і тренування. Для закріплення навички, забезпечення варіативності її виконання використовують методи: стандартно-повторної (інтервальної) та повторно-варіативної вправи (методи тренування); змінюють зовнішні умови виконання; регулюють фізичний і психічний стан учнів; поєднують вивчену на другому етапі вправу з іншими (раніше засвоєними) діями. При плануванні занять передбачають виконання завдань за точно передбаченими параметрами дії (метання на задану відстань, біг із заданою швидкістю), з акцентованою установкою на певних рухах (швидке відштовхування у стрибках), додаткові завдання в процесі виконання уже добре засвоєної вправи. Особливо важливо пам'ятати це щодо учнів 12–15 років.

Спираючись на наукові дослідження української вченої К. Левшунової маємо констатувати, що рухливих вправ «має бути не менше 4–5 на день узимку і 5–6 влітку». Краще проводити нетривалі вправи середньої або малої рухливості. У процесі проведення таких вправ в учнів закріплюються навички рухів, які попередньо розучувалися на заняттях із фізичної культури. Добираючи рухливі вправи на урок, варто враховувати, після яких занять учні будуть їх виконувати. Після української літератури, математики та інших уроків, упродовж яких учні більше сидять, краще пропонувати вправи, де необхідно проявляти більше руху (біг, стрибки) (Левшунова, 2015: 122).

Рівень досконалості та міцності засвоєння вправи перевіряють різноманітними способами. Серед них найчастіше використовуються такі: визначення ступеня автоматизації рухової дії шляхом багато-

разового серійного виконання вправи (наприклад, 10 штрафних кидків м'яча в баскетболі – оцінюється кількість точних кидків); стійкість до втоми визначається кількістю повторень вправи до моменту порушення техніки; стійкість до емоційних зрушень перевіряється результативністю виконання рухової дії в навчально-тренувальних заняттях та змагальній діяльності; здатність до варіативного виконання рухової дії визначається ефективністю виконання вправи в різних умовах; узагальнюючим критерієм оцінки рівня досконалості володіння вправою є ступінь надійності її використання в життєдіяльності, що важливо для учнів 12–15 років.

**Висновки.** На сучасному етапі одним із завдань педагогіки у взаємодії з іншими науками є пошук шляхів ефективності формування рухових умінь і навичок у фізичному вихованні. Маємо зазначити,

що під час формування рухових умінь та навичок в учнів 12–15 років на різних етапах навчання вчитель фізичної культури використовує сукупність ефективних методів і прийомів. Це сприяє вдосконаленню всіх форм рухів та формуванню рухових дій. Внаслідок цього відбувається якісне перетворення моторної сфери. Впроваджено програму оцінювання рухової активності учнів 12–15 років в умовах закладу загальної середньої освіти, яка розкриває вплив методів і прийомів на різних етапах навчання на формування рухових умінь і навичок у фізичному вихованні.

*Перспективами подальших наукових розвідок* вважаємо вивчення та підбірку різновидових вправ та рухливих ігор ьз метою підвищення рівня рухової активності учнів 12–15 років в умовах закладу загальної середньої освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. Т. Дидактика : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
2. Вайзер С. Р. Это помогает обучению. *Физическая культура в школе*. 1975. № 7. С. 27–28.
3. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. та доп. Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. 428 с.
4. Клиндух Т. І. Теоретико-методичні засади формування рухових умінь і навичок учнів. Вісник Запорізького національного університету. 2012. № 1(7). С. 39–48.
5. Левшунова К. В. Рухова активність як чинник психічного благополуччя дошкільника : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» (Педагогічні науки). Київ, 2015. 233 с.

#### REFERENCES

1. Bondar, V. T. (2005). *Dydaktyka [Didactics] : pidruch. dlya stud. vyshch. navch. zakl.* [The textbook for university students]. Kyiv: Lybid', 264 p. [in Ukrainian].
2. Vayzer, S. R. (1975). *Eto pomogaet obucheniyu [It helps learning]. Fizicheskaya kultura v shkole. – Physical education at school.* Nr 7, pp. 27–28. [in Russian]. [in Ukrainian].
3. Vil'chkovs'kyu, E. S., Kurok, O. I. (2008). *Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya ditey doshkil'noho viku [Theory and methodology of physical education of preschool children]: navchal'nyy posibnyk [Tutorial]. 2-he vyd., pererob. ta dop.* Sumy: VTD «Universytet's'ka knyha», 428 p. [in Ukrainian].
4. Klyndukh, T. I. (2012). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannya rukhovyykh umin' i navychok uchniv [Theoretical and methodological principles of the formation of motor skills and skills of students]. Visnyk Zaporiz'koho natsional'noho universytetu. Bulletin of Zaporizhzhya National University.* Nr 1(7), pp. 39–48. [in Ukrainian].
5. Levshunova, K. V. (2015). *Rukhova aktyvnist' yak chynnyk psykhychnoho blahopoluchchya doshkil'nyka. Dis. ... kand. ped. nauk: spec. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiya» (Pedahohichni nauky). [Motor activity as a factor in the mental well-being of a preschooler. PhD ped. sci. diss.]* Kyiv, 233 p. [in Ukrainian].

УДК 37.04 (477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/29.209687>

**Василь ЯГУПОВ,**

*orcid.org/0000-0002-8956-3170*

*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту  
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського  
(Київ, Україна) [yagupow1957@gmail.com](mailto:yagupow1957@gmail.com)*

**Ксенія ЄРГІДЗЕЙ,**

*orcid.org/0000-0003-4634-133X*

*здобувач, начальник науково-дослідної лабораторії  
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського  
(Київ, Україна) [ergidzey@ukr.net](mailto:ergidzey@ukr.net)*

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ВІЙСЬКОВИХ ЛІЦЕЇВ

*У статті представлена модель військово-професійної орієнтації юнаків військових ліцеїв, яка має структурно-функціональний характер, тобто відображає компоненти, що забезпечує, перебуваючи в певних зв'язках і відносинах, появу системної властивості – підтримувати обґрунтований вибір військової професії, а також включає основні функції технологічного та управлінського циклів. Модель має прогностичний аспект, що пов'язує інформаційний образ теперішнього з теоретичним образом майбутнього. Охарактеризовано її компоненти, зв'язки між ними, показана її функціональна сторона. Структура моделі об'єднує такі компоненти, а також їх внутрішні і зовнішні зв'язки: цільовий – відображає загальну мету, для досягнення якої ведеться військово-професійна орієнтація ліцеїстів; змістовий – містить усе те, що становить поняття «зміст загальноосвітньої» та «загальновійськової» підготовки, які становлять когнітивну основу вибору військової професії, тобто система знань, яка формує їх світогляд, у тому числі і військовий, набуття первинного загальновійськового досвіду, підготовку до суспільного життя і до свідомого вибору майбутньої професійної діяльності; суб'єктний; організаційно-процесуальний – організація практичної виховної роботи взагалі та військового виховання, зокрема, ресурсний – відображає склад і стан, способи накопичення, розподілу та обліку, порядок використання внутрішнього і зовнішнього ресурсу військово-професійної орієнтації, необхідного для психолого-педагогічного забезпечення обґрунтованого вибору вихованцями військової професії; оцінно-результативний – відображає діапазон планованих результатів військово-професійної орієнтації ліцеїстів. Функціональна сторона моделі розкриває функції, які виконують її компоненти: цілеутворення, планування, регулювання, організації, коригування, контрольньо-оцінна. Модель реалізовувалась поетапно, результатом стала сформована готовність ліцеїстів успішно скласти конкурсні іспити до вищого військового навчального закладу та вибору подальшої військової професії та спеціальності.*

**Ключові слова:** модель, структура, компоненти, функції, військово-професійна орієнтація, ліцеїст.

**Vasyl YAGUPOV,**

*orcid.org/0000-0002-8956-3170*

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Professor of the Chair of Physical Education, Special Physical Training and Sports  
The National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy  
(Kyiv, Ukraine) [yagupow1957@gmail.com](mailto:yagupow1957@gmail.com)*

**Kseniia YERHIDZEI,**

*orcid.org/0000-0003-4634-133X*

*Applicant, Head of Research Laboratory  
The National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy  
(Kyiv, Ukraine) [ergidzey@ukr.net](mailto:ergidzey@ukr.net)*

## STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF MILITARY-PROFESSIONAL ORIENTATION OF PUPILS OF MILITARY LYCEUM

*The article presents the model of military-professional orientation of young men of military colleges, which has structural and functional in nature, that is reflected components, that provides, being in certain connections and relations, the emergence of system properties is to support an informed choice of the military profession, and includes the basic functions of technology and management cycles. The model has a predictive aspect, which links the information of the*

present image with the theoretical image of the future. Describes its components, connections between them, shows its functional side. The structure of the model combines the target – reflects a common goal, to achieve that is military-vocational orientation of high school students; informative – contains all that is the concept of “content in General” and “combined arms” training, which constitute a cognitive basis for the selection of the military profession, that is, a system of knowledge that forms their worldview, including the military, to acquire basic military experience, preparation for public life and to make a conscious choice of the future professional activity; subject; organizational and procedural – the organization of practical educational work in General and military education, in particular; resource and reflects the composition and condition, methods of accumulation, distribution and metering, the use of internal and external resources of the military-professional orientation needed for the psycho-pedagogical support informed choice by pupils of the military profession; productive – reflects the range of expected results of military-vocational orientation of Lyceum – components and their internal and external communication. The functional side of the model reveals the functions performed by its components: celebratory, planning, regulation, organization, alignment, monitoring and evaluation. The model was implemented in stages, the result is formed by the willingness of the students to pass competitive examinations in the higher military educational institutions and the military profession and specialty.

**Key words:** model, structure, components, functions, military-professional orientation, student.

**Постановка проблеми.** Події останніх років підтвердили, що соціальна диференціація суспільства, девальвація духовних цінностей справили негативний вплив на суспільну свідомість більшості соціальних груп населення країни, в тому числі і на допризовну молодь. У суспільній свідомості юнаків набули широкого поширення байдужість, егоїзм, індивідуалізм, невмотивована агресивність, зневажливе ставлення до держави та її Збройних сил. Розмитість понять «борг», «честь», «Вітчизна» внесли свій негативний внесок у морально-психологічний стан і настанови допризовної молоді з числа випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

Історичний досвід переконливо свідчить, що без підтримки бойового потенціалу, бойової та мобілізаційної готовності, формування почуття вірності і відданості своїй Вітчизні не може бути повноцінної держави, здатної гідно забезпечувати захист незалежності, територіальної цілісності та суверенітету держави. Однією з умов успішного функціонування будь-якої держави є міцне та стабільне суспільство, здатне забезпечувати національну безпеку. У зв'язку з цим педагогічне моделювання військово-професійної орієнтації підростаючого покоління, особливо в закладах спеціалізованої середньої освіти військового профілю, як одна з найважливіших і пріоритетних цілей державної політики, представляється нині об'єктивною необхідністю, а в педагогічному аспекті – актуальною і в теоретичному, і в прикладному аспектах.

**Аналіз досліджень.** Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми натрапили на різні варіанти моделей у наукових роботах. Проблемою моделювання займалися такі науковці, як Л. Даниленко, В. Загвизинський, А. Коротяєв, Н. Островерхова та В. Пикельна, С. Фаренік, В. Ясвін. Проблему розроблення моделі професійної підготовки фахівців у працях досліджують Г. Атанов, Т. Бахтеєва, І. Бех, О. Волосовець, В. Кудіна,

М. Лазарев, Є. Лодатков, В. Лісовий, В. Москаленко, Л. Пуховська, Т. Хатчінсон та інші.

У вітчизняній професійній педагогіці проблема педагогічного моделювання відображена в наукових роботах багатьох дослідників, зокрема М. Анісімова, М. Лазарева, Є. Лодатка, О. Мещанінова, В. Ягупова.

Проблема моделювання педагогічних систем стала предметом досліджень В. Афанасьєва, Т. Гуманюк, О. Дахіна, Н. Островерхової, Є. Лодатка, В. Міхеєва, І. Устінова, В. Штоффа, В. Ягупова та інших сучасних українських і зарубіжних дослідників. Проблемі моделювання об'єктів та явищ педагогічної дійсності присвячено праці В. Бикова, О. Дахіна, Є. Лодатка, в яких містяться обґрунтування закономірностей і принципів моделювання різноманітних педагогічних процесів і явищ. «Педагогічне моделювання дає змогу проектувати модель спеціаліста на основі його компетенцій, обґрунтувати модель професійної компетентності, а також створити модель її формування в процесі отримання професійної освіти» (Ягупов, 2013: 144).

Дослідженню проблеми професійної орієнтації допризовної молоді на військові професії присвячено роботи Н. Аксьонова, А. Афанасьєва, В. Артеменка, А. Борисовського, І. Глазунової, В. Ковальського, О. Комарова, С. Мотики, В. Микитюка, М. Нецадима, Л. Чернишова, В. Чудного. Проблема військово-професійної орієнтації досліджена в роботах О. Барабанщикова, А. Дмитрієва, М. Зубалія, Г. Ковалія, К. Лемківського, О. Литвина. Процеси моделювання професійної орієнтації школярів на військову службу досліджують О. Гончаренко, В. Івашковський, А. Назарчук та інші.

**Метою статті** є розроблення та обґрунтування структурно-функціональної моделі військово-професійної орієнтації вихованців закладів спеціалізованої середньої освіти військового профілю.

**Виклад основного матеріалу.** На нинішньому етапі розвитку військової освіти одним із важливих

завдань є моделювання військово-професійної орієнтації вихованців військових ліцеїв, яка буде відповідати сучасним умовам і забезпечуватиме обґрунтований вибір ліцеїстами майбутньої військової професії. Педагогічне моделювання – один із методів дослідження педагогічних явищ із позиції загальнонаукового системного підходу. Педагогічна модель (М. Анісімов, Є. Лодатко, В. Ягупов та ін.) являє собою спрощений аналог складного педагогічного явища, який із заданим ступенем точності відтворює його параметри і характеристики, пов'язані із завданнями конкретного дослідження.

Під моделлю (лат. *modulus* – міра, зразок) розуміється уявна або матеріально реалізована система, котра відображає, відтворює або імітує будову і дію якого-небудь об'єкта дослідження (природного чи соціального) та використовується для одержання нових знань про нього (Бусел, 2009: 683). Модель обов'язково має містити прогностичний аспект, що пов'яже інформаційний образ теперішнього з теоретичним образом майбутнього. У процесі пізнання модель заміщає об'єкт і сама стає об'єктом дослідження (Ягупов, 2000: 120).

У новітніх педагогічних дослідженнях доволі часто використовується моделювання для побудови такого зразка, який відтворював би структуру досліджуваного процесу не статично, а в динаміці, тобто виділяв би із багатства його властивостей і якостей значущі сторони, не порушуючи його цілісності. В Українському педагогічному словнику моделювання трактується як матеріальна й умовна імітація реальної педагогічної системи шляхом формування моделей, які створюють принципи організації та функціонування цієї системи (Гончаренко, 1997: 213).

Отже, модель військово-професійної орієнтації вихованців військового ліцею можна уявити як аналог педагогічної системи військово-професійної орієнтації, що відображає компоненти і зв'язки, найбільш суттєві для її вивчення, відтворення в системі загальної та професійної освіти, а також управління нею. Вагомість цієї моделі забезпечена тим, що в ній визначено такі аспекти:

– компоненти і зв'язки, що моделюються з максимальною точністю; до них варто зарахувати всі нові компоненти і внутрішні зв'язки педагогічної системи;

– компоненти і зв'язки – відбиваються з прилипливістю; ця група об'єднує наявні компоненти, а також зовнішні зв'язки та відносини педагогічної системи, які займають своє місце в технологічному та управлінському циклах;

– компоненти і зв'язки – не відбиваються в моделі, але існують у реальній педагогічній дійсності; до цієї групи зараховані ті компоненти і зв'язки в їх різноманітті, які можуть бути включені в модель у процесі управління військово-професійною орієнтацією вихованцями за необхідності.

Модель військово-професійної орієнтації юнаків військових ліцеїв має структурно-функціональний характер, тобто відображає компоненти, що забезпечують, перебуваючи в певних зв'язках і відносинах, появу системної властивості – підтримувати обґрунтований вибір військової професії, а також включає основні функції технологічного та управлінського циклів (рис. 1).

Структура моделі об'єднує цільовий, змістовий, суб'єктний, організаційно-процесуальний, ресурсний, оцінно-результативний компоненти, а також внутрішні і зовнішні зв'язки педагогічної системи формування військово-професійної орієнтації ліцеїстів.

Функціональна сторона моделі розкриває функції, які виконують її компоненти: цілеутворення, планування, регулювання, організації, коригування, контроль-оцінна функція.

**Цільовий** компонент моделі відображає загальну мету, для досягнення якої ведеться військово-професійна орієнтація ліцеїстів. В описі мети ґрунтуємося на тому, що з позиції системного підходу в педагогіці (В. Безпалько, І. Бех, А. Кузнєцова, І. Підласий, Л. Шевцова та ін.) вона переважно є системостворювальним компонентом і, як правило, відображає основну системну властивість. Так, В. Ягупов зазначає, що цільовий компонент забезпечує усвідомлення педагогами мети навчання, а також формує позитивне ставлення суб'єктів учіння до навчальної діяльності, майбутньої професійної діяльності взагалі та конкретного фаху зокрема (Ягупов, 2002: 226).

Визначаючи мету військово-професійної орієнтації вихованців ліцею, виходили з розуміння її сутності як ідеального образу бажаного результату, а також із вимог конструктивності, об'єктивності, досяжності та діагностичності сформульованих педагогічних цілей (Дубасенюк, 2012). За мету військово-професійної орієнтації в моделі вибраний обґрунтований вибір військової професії ліцеїстом, який розуміється нами як закономірний процес визначення суб'єктом для себе військово-професійної діяльності як оптимальної сфери особистісної та професійної самореалізації, а також прийняття на цій основі рішення про подальший вступ у ВВНЗ.

Мета військово-професійної орієнтації юнаків представлена через обґрунтований вибір

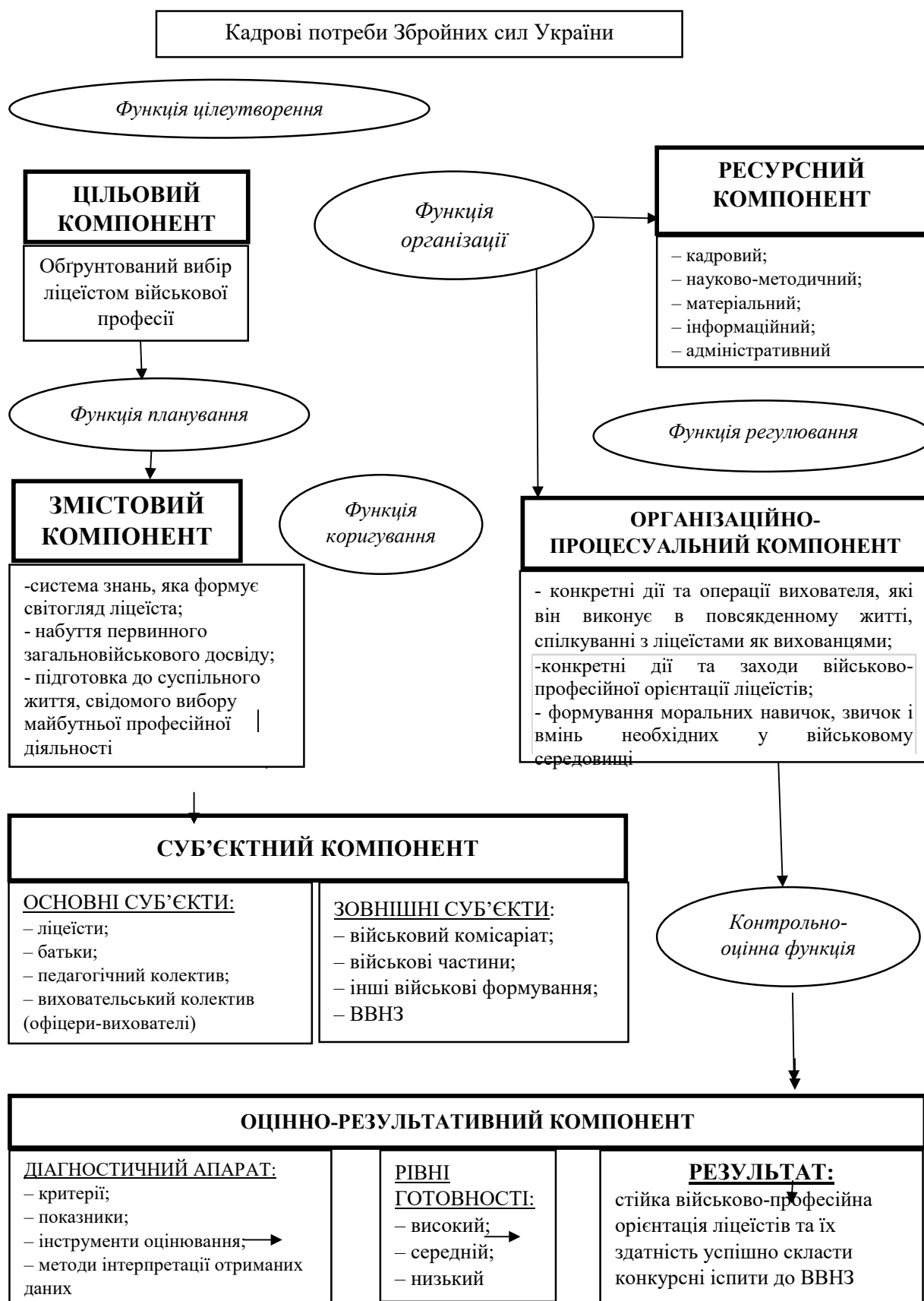


Рис. 1. Структурно-функціональна модель військово-професійної орієнтації вихованців військових ліцеїв



військової професії, яка відповідає їх свідомому професійному вибору. Зазначимо, що в подібних системах мета не може бути статичною, в цей момент вона визначається трьома провідними чинниками – зовнішніми зв'язками, укладеними в модель: потребами особистості в професійній соціалізації, завданнями виховання ліцеїстів, а також кадровими потребами Збройних сил.

Отже, цільовий компонент включає всю різноманітність цілей і завдань педагогічної діяльності: від загальної мети – всебічного і гармонійного розвитку особистості – до конкретного завдання – становлення військовим професіоналом.

**Змістовий** компонент містить усе те, що становить поняття «зміст загальноосвітньої» та «загальновійськової» підготовки, які становлять когнітивну основу вибору військової професії, тобто система знань, яка формує їх світогляд, у тому числі і військовий, набуття первинного загальновійськового досвіду, підготовку до суспільного життя і до свідомого вибору майбутньої професійної діяльності. Нинішній зміст освіти як у загальноосвітній, так і професійній школі загалом передбачає освоєння учнями майже всіх основних видів діяльності.

Зміст загальної та військово-прикладної освіти має відповідати таким вимогам:

- забезпечення особистісного формування ліцеїстів у навчально-пізнавальній діяльності;
- забезпечення загальної та професійної підготовки ліцеїстів;
- урахування реальних можливостей освітнього процесу ліцеїв для формування військово-професійної орієнтації;
- забезпечення єдності навчання, виховання, розвитку і самовдосконалення ліцеїстів;
- підготовка ліцеїстів як громадян України до майбутньої військово-професійної діяльності та формування активної життєвої позиції (Ягупов, 2002: 443).

Змістом **організаційно-процесуального компонента** є організація практичної виховної роботи взагалі та військового виховання зокрема. Цей компонент, один із головних складників виховного процесу, має три аспекти:

по-перше, конкретні дії та операції вихователя, які він виконує в повсякденному житті, спілкуванні з ліцеїстами як вихованцями;

по-друге, конкретні дії та заходи військово-професійної орієнтації ліцеїстів;

по-третє, дії, вчинки, поведінка вихованця в процесі засвоєння загальноосвітніх і загальновійськових знань, формування моральних навичок, звичок і вмінь, необхідних у військовому середовищі.

Процес військового виховання, у тому числі й військово-професійної орієнтації, відбувається так:

- залучення вихованців до системи відносин у військово-професійному середовищі;
- набуття комплексу духовних, загальновійськових, національних і загальнолюдських цінностей як майбутнього військового професіонала;
- практичне оперування ними в повсякденній поведінці ліцеїста та закріплення їх на підсвідомому рівні;
- ефективний вплив цієї поведінки на результати життєдіяльності, визначення життєвих настанов і орієнтирів;
- формування мотивації майбутньої військово-професійної діяльності.

Вихователь, усвідомивши мету військового виховання як основу військово-професійної орієнтації, визначає зміст і методи її здійснення. Для цього використовуються три види впливу: безпосередній, опосередкований і самовплив (самовиховання) (Ягупов, 2002).

*Алгоритм виховної діяльності* включає:

- з'ясування цілей військового виховання як основи військово-професійної орієнтації, аналіз конкретного його стану у виховній системі та визначення основних її напрямів;
- прийняття рішення про проведення військово-професійної орієнтації та її планування;
- створення оптимальних умов для досягнення цілей військово-професійної орієнтації і реалізації її змісту;
- організацію виховної роботи по військово-професійній орієнтації (управління, участь у ньому, активне самовиховання);
- оцінювання результатів виховної роботи щодо військово-професійної орієнтації та контроль і коригування її ходу та результатів.

Організаційно-процесуальний компонент моделі представлений сукупністю форм, методів і засобів формування військово-професійної орієнтації на базі військового ліцею, в організаціях загальної освіти, а також у відкритому освітньому просторі. Організація роботи з військово-професійної орієнтації ліцеїстів, як з'ясувалося в процесі аналізу теоретичних досліджень з проблеми, є найбільш перспективною галуззю розвитку професійно-орієнтаційних систем; вона найбільше схильна до педагогічних інновацій завдяки використанню сучасних організаційних форм професійно-орієнтаційної роботи в ліцеях. Зазначимо, що різноманітність форм і методів військово-професійної орієнтації визначає необхідність сучасного ресурсу та ресурсного забезпечення.

**Ресурсний** підхід, положення якого стосовно до педагогічних систем виклали І. Мавріна та М. Колеснікова (Новиков, 2009), полягає в розумінні ресурсу як необхідної умови існування педагогічної системи із заданими властивостями, надання педагогічної діяльності з розрахунку і формування необхідного ресурсу. Ресурсний компонент моделі військово-професійної орієнтації відображає склад і стан, способи накопичення, розподілу та обліку, порядок використання внутрішнього і зовнішнього ресурсу військово-професійної орієнтації, необхідного для психолого-педагогічного забезпечення обґрунтованого вибору вихованцями військової професії. Виділяємо такі види ресурсу:

– кадровий ресурс, що об'єднує керівний та офіцерський склад військового ліцею, державних, громадських і волонтерських організацій, а також фахівців військових комісаріатів, яких необхідно залучити до військово-професійної орієнтації ліцеїстів;

– науково-методичний ресурс включає в себе колективи, які займаються розробленням і методичним оснащенням запропонованих форм військово-професійної орієнтації, їх експертизою, супроводом на практиці; з цим видом ресурсу тісно пов'язані функції педагогічного аналізу, планування і коригування в управлінському і технологічному циклі;

– матеріальний – об'єднує засоби навчання і виховання, в тому числі й військового, що необхідні для ведення та організації військово-професійної орієнтації;

– інформаційний – підтримує інформаційні потоки в управлінському і технологічному процесі військово-професійної орієнтації, що володіють заданим обсягом, швидкістю, ступенем захисту і доступом;

– адміністративний – забезпечує реалізацію функцій організації, планування та контролю, а також нормативне поле, в якому функціонує система військово-професійної орієнтації вихованців.

Діапазон планованих результатів військово-професійної орієнтації ліцеїстів відображає **оцінно-результативний** компонент моделі. Припускаємо, що його можна буде диференціювати за такими ступенями обґрунтованості вибору військової професії:

– високий, при якому ліцеїст відчуває покликання до військової професії;

– середній – вибір зроблений на користь військової професії, але його не можна назвати обґрунтованим за одним або кількома компонентами;

– низький – вибір, який не відповідає жодному з компонентів військово-професійної орієнтації.

За рахунок результативного компонента модель військово-професійної орієнтації ліцеїстів стає відкритою і вбудовується в безперервні процеси військово-професійного самовизначення вихованців. Так, при сприятливому результаті ліцеїст як суб'єкт професійного вибору направляється для вступу до ВВНЗ, що здійснює підготовку за обраною спеціальністю. Менш сприятливий результат вимагає переорієнтації на іншу військову спеціальність, в якій суб'єкт володіє великими можливостями професійної та особистісної самореалізації. Зрештою, помилковий вибір військової професії вимагає надання ліцеїсту допомоги в пошуку рівнозначної альтернативи.

Система діагностики професійного вибору ліцеїста включає в себе:

– критерії та показники оцінювання обґрунтованості вибору військової професії;

– інструменти оцінювання, які відповідають природі показників;

– методи інтерпретації даних забезпечують зарахування результату до одного з рівнів обґрунтованості вибору.

Цей компонент моделі тісно пов'язаний із контрольно-оцінною функцією, що дає змогу оцінювати стан і розвиток системи військово-професійної орієнтації, своєчасно визначати відхилення від норми, а також коригувати зміст і реалізацію основних компонентів військово-професійної орієнтації ліцеїстів.

**Висновки.** Таким чином, структурно-функціональна модель військово-професійної орієнтації вихованців військових ліцеїв забезпечує уявлення про цю педагогічну систему, що дає змогу створювати її на практиці. Модель реалізували поетапно, результатом стала сформована готовність ліцеїстів успішно скласти конкурсні іспити до ВВНЗ та вибрати подальшу військову професію та спеціальність.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / ред. В. Т. Бусел. Київ-Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Дубасенюк О. А., Антонова О. Є. Методика викладання педагогіки : навчальний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 375 с.

4. Маврина И. А., Колесникова М. В. Ресурсное обеспечение развития социальной активности молодежи. Омск, Изд-во ОмГПУ, 2011. 115 с.
5. Новиков Д. А. Введение в теорию управления образовательными системами. Москва, Эгвес, 2009. 156 с.
6. Ягупов В. В. Військове виховання: історія, теорія і методика. Навчальний посібник. Київ, Graphic&Design, 2000. 560 с.
7. Ягупов В. В. Моделирование профессиональной компетентности выпускников профессиональных учебных заведений. *Нові технології навчання*. Вип. 76. Київ, 2013. С. 144–152.
8. Ягупов В. В. Педагогіка. Підручник. Київ, 2002. 560 с.

#### REFERENCES

1. Velykiy tлумachniy slovník suchasnoyi ukrayins'koyi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language ] (red. V. T. Busel). Kyiv-Irpin', VTF «Perun», 2009. 1736 p. [in Ukraine].
2. Honcharenko S. U. Ukrayins'kiy pedahohichniy slovník [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid', 1997. 376 p. [in Ukraine].
3. Dubasenyuk O. A., Antonova O. YE. Metodika vykladannya pedahohiky [Methods of teaching pedagogy]. Navchal'niy posibnyk. Zhytomir, Vid-vo ZHDU im. I. Franka, 2012. 375 p. [in Ukraine].
4. Mavrina I. A., Kolesnikova M. V. Resursnoye obespecheniye razvitiya sotsial'noy aktivnosti molodezhi [Resource support for the development of social activity of youth]. Omsk, Izd-vo OmGPU, 2011. 115 p. [in Russian].
5. Novikov D. A. Vvedeniye v teoriyu upravleniya obrazovatel'nymi sistemami [Introduction to the theory of management of educational systems]. Moskva, Egves, 2009. 156 p. [in Russian].
6. Yahupov V.V. Viys'kove vykhovannya: istoriya, teoriya i metodyka [Military education: history, theory and methods]. Navchal'niy posibnyk. Kyiv, Graphic&Design, 2000. 560 p. [in Ukraine].
7. Yahupov V. V. Modelirovaniye professional'noy kompetentnosti vypusnikov professional'nykh uchebnykh zavedeniy [Modeling the professional competence of graduates of vocational school]. *Novi tekhnologii navchannya*. Vip. 76. Kyiv, 2013. P. 144–152 [in Ukraine].
8. Yahupov V. V. Pedahohika [Pedagogy]. Pidruchnyk. Kyiv, 2002. 560 p. [in Ukraine].

## ЗМІСТ

## МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

<b>Галина СЕНИК.</b> Мовні контакти та буковинська німецька мова (Bukowiner Deutsch): наслідки контактування української та німецької мов на Буковині.....	4
<b>Вікторія СКРЯБІНА.</b> Актуалізація ціннісних орієнтирів у заголовках англомовних та українськомовних інтернет-новин.....	10
<b>Тетяна СМОЛЯНА.</b> Концепт СПРАВЕДЛИВІСТЬ, актуалізований німецькомовною максимою.....	17
<b>Катерина СОПНА.</b> Типи адресата в закликах Євромайдану: граматичний і тематичний параметри.....	22
<b>Тетяна СПІЛЬНИК.</b> Особливості функціонування граматикалізованих засобів вираження градаційного відношення з формою дієслова «сказати».....	27
<b>Любов СТОВБУР.</b> Стилістичний потенціал словотворчих засобів у романі-пісні Г. Лютого «Мама-Марія».....	33
<b>Олександр СТРОКАЛЬ.</b> Кольороназви Олексія Довгого: поетика контрасту.....	40
<b>Тетяна ТАРАНУХА, Микола ВЕРЕЗУБЕНКО.</b> Структурно-граматична класифікація фразеологізмів на позначення рис характеру людини в українській та німецькій мовах і особливості їх перекладу.....	46
<b>Олеся ТЄЛЄЖКІНА.</b> Поліптотон в українській поезії другої половини ХХ – початку ХХІ століття.....	52
<b>Оксана ТИХОВСЬКА.</b> Психоаналітичний аспект образу долі в українській міфології.....	59
<b>Майя ТІТАРЕНКО.</b> Людина як лінгвокультурний концепт у сучасній німецькій мові.....	67
<b>Анастасія ФЕДОРОВА.</b> Історико-семасіологічне висвітлення поняття «гріх» у германських і слов'янських мовах.....	72
<b>Лідія ХАЛЯВКА.</b> Типи образів роману Джеймса Гедлі Чейза «Немає орхідей для міс Блендіш».....	78
<b>Ірина ЦАРЬОВА.</b> Юридична конструкція як лінгвістична дефініція.....	83
<b>Наталія ЦИНТАР.</b> Семантичний рівень емотивності англійського дискурсу.....	89
<b>Ірина ШАПОВАЛ, Володимир ГОШИЛИК.</b> Семантико-прагматична характеристика оптативних висловлювань зі значенням нездійсненого бажання-шкодування стосовно минулого в сучасних українській та англійській мовах.....	96
<b>Олександр ШВЕЦЬ.</b> Методика виявлення типології номінативних речень англійської, французької й української мов.....	104
<b>Iryna SHEVCHENKO, Olena KORDYUK.</b> Implementation of the methodology of content and language integrated learning (CLIL) in the process of teaching history of the English language for future English teachers.....	110
<b>Ольга ШЕСТАКОВА.</b> Процес стандартизації сучасної граматичної термінології корейської мови.....	116
<b>Максим ЯКОВЛЄВ.</b> Індоевропейська етимологія смислових вимірів концепту «політика» (політологічно-лінгвістичний аналіз).....	122
<b>Людмила ЯРОВЕНКО, Марина КИРИЛЛОВА.</b> Особливості перекладу оцінної лексики.....	128
<b>Володимир ЯСЛИК.</b> Евіденційна семантика переповідності в українській мові.....	136

## ПЕДАГОГІКА

<b>Viktorii SLABOUZ, Nataliia NIKITINA.</b> Forming language personality's foreign-language linguocognitive activity (anthropological approach).....	141
<b>Алла СТАДНІЙ.</b> Моделі дистанційного навчання.....	151
<b>Тетяна СТОЙЧИК.</b> Концепція застосування хаб-технологій у управлінні якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти.....	157

---

<b>Оксана СУБІНА, Наталія МАРЧЕНКО.</b> Актуальні питання організації виховної роботи в системі професійної (професійно-технічної) освіти.....	162
<b>Тетяна ТАБЛЕР.</b> Використання на уроках математики електронних освітніх ресурсів, хмарних сервісів та сервісів Веб 2.0 як сучасних комп'ютерних засобів навчання.....	167
<b>Вікторія ТАРАСОВА.</b> Організаційно-педагогічна діяльність керівника в управлінні професійним розвитком педагогічних кадрів.....	174
<b>Віталія ТАРАСОВА.</b> Особливості корекційної роботи над звуковимовою у дітей із церебральним паралічем.....	180
<b>Олена ТИМОЩУК.</b> Вплив мовних бар'єрів на процес оволодіння іншомовним професійним спілкуванням студентами технічних спеціальностей.....	185
<b>Тетяна УВАРОВА, Тетяна СТАС.</b> Медіаграмотність та медіакомпетентність у сучасній освіті: виклики і тенденції.....	191
<b>Вікторія УЛЬЯНОВА.</b> Методологічні підходи до художньо-естетичного виховання майбутніх учителів художньої культури і майбутніх учителів музичного мистецтва.....	198
<b>Ольга УХНАЛЬ.</b> Використання інноваційних технологій в освітньому процесі для підготовки майбутніх учителів історії.....	203
<b>Володимира ФЕДИНА-ДАРМОХВАЛ, Роман МИХАЙЛИШИН.</b> Світові тенденції та інноваційні процеси в системі вищої освіти (на прикладі Туреччини).....	209
<b>Вадим ХАРКІВСЬКИЙ.</b> Педагогічні умови виховання підлітків із девіантною поведінкою в процесі фізичного виховання.....	215
<b>Руслан ЧУБУК.</b> Активізація розвитку асертивності у майбутніх соціальних працівників.....	221
<b>Роксоляна ШВАЙ.</b> Конструктивізм та освітній процес.....	228
<b>Ганна ШЕВЧУК.</b> Актуальні проблеми та перспективи розвитку вищої освіти в Україні.....	233
<b>Вадим ШЕМЧУК, Віталій ПОЛИВАНЮК, Юрій МУШТАТОВ, Ольга ФЕДОРЕНКО, Артур ОДЕРОВ.</b> Модель формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту.....	240
<b>Людмила ШЛЄІНА.</b> Реалізація гендерного складника в навчально-виховному процесі аграрного ЗВО.....	249
<b>Альона ШУЛЬГА, Віталія ДІДУХ.</b> Можливості дистанційної освіти в педагогіці партнерства.....	256
<b>Віталій ЮДЕНОК.</b> Вплив методів і прийомів на оцінювання рухових умінь і навичок учнів 12–15 років на різних етапах навчання.....	263
<b>Василь ЯГУПОВ, Ксенія ЄРГІДЗЕЙ.</b> Структурно-функціональна модель військово-професійної орієнтації вихованців військових ліцеїв.....	269

---

## CONTENTS

### LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

<b>Halyna SENYK.</b> Language contacts and Bukovinian German language: relicts of contacts between Ukrainian and German languages in Bukovina.....	4
<b>Viktorii SKRIABINA.</b> Values manifested in English-language and Ukrainian-language Internet-headlines.....	10
<b>Tetiana SMOLIANA.</b> JUSTICE as a concept objectified by a German language maxim.....	17
<b>Kateryna SOPINA.</b> Types of addressee in calls of Euromaidan: grammar and thematic parameters.....	22
<b>Tetiana SPILNYK.</b> The peculiarities of functioning grammaticized means of expressing the gradational relation with the form of verb “to say”.....	27
<b>Liubov STOVBUR.</b> Stylistic potential of word-making means in the novel-song “Mother-Mariia” by G. Liutyj.....	33
<b>Oleksandr STROKAL.</b> Oleksii Dovhii’s color names: the poetics of contrast.....	40
<b>Tetiana TARANUKHA, Mykola VEREZUBENKO.</b> Structural and grammatical classification of phraseological units denoting features of human character in the Ukrainian and German languages and the specialities of their translation.....	46
<b>Olesia TIELIEZHKINA.</b> A polyptoton in Ukrainian poems of II half of the XX – beginning of the XXI century.....	52
<b>Oksana TYKHOVSKA.</b> Psychoanalytical aspect of the image of fate in Ukrainian mythology.....	59
<b>Maiia TITARENKO.</b> Human as a linguocultural concept in modern German language.....	67
<b>Anastasiia FEDOROVA.</b> Historical and semasiological coverage of the concept “sin” in the Germanic and Slovenian languages.....	72
<b>Lidiia KHALIAVKA.</b> Image types of James Hadley Chase’s novel “No orchids for Miss Blandish”.....	78
<b>Iryna TSAREVA.</b> Legal structure as a linguistic definition.....	83
<b>Natalia TSYNTAR.</b> Semantic level of the English discourse emotivity.....	89
<b>Iryna SHAPOVAL, Volodymyr GOSHYLYK.</b> The semantic-pragmatic characteristics of the optative utterances with the meaning of unfulfilled desire and pity regarding the past in modern Ukrainian and English.....	96
<b>Oleksandr SHVETS.</b> Methodology of revealing the typology of nominative sentences in the English, French and Ukrainian languages.....	104
<b>Iryna SHEVCHENKO, Olena KORDYUK.</b> Implementation of the methodology of content and language integrated learning (CLIL) in the process of teaching history of the English language for future English teachers.....	110
<b>Olha SHESTAKOVA.</b> Standardization process of modern Korean grammar terminology.....	116
<b>Maksym YAKOVLYEV.</b> Indo-European etymology of meaning dimensions of the concepts “politics/policy” (politico-linguistic analysis).....	122
<b>Lyudmila YAROVENKO, Marina KIRILLOVA.</b> Peculiarities of evaluative vocabulary translation.....	128
<b>Volodymyr YASLYK.</b> Evidential semantics of the renarration in the Ukrainian language.....	136

### PEDAGOGY

<b>Viktorii SLABOUZ, Nataliia NIKITINA.</b> Forming language personality’s foreign-language linguocognitive activity (anthropological approach).....	141
<b>Alla STADNII.</b> Models of distance education.....	151
<b>Tetyana STOYCHYK.</b> The concept of application of hub-technologies in quality management of training of competitive specialists institution of professional (vocational-technical) education.....	157

<b>Oxana SUBINA, Nataliia MARCHEMKO.</b> Current issues of organization the educational work in the system of professional (vocational and technical) education.....	162
<b>Tetiana TABLER.</b> Use of electronic educational resources, cloud services and Web 2.0 services in mathematics lessons as modern computer-based learning tool.....	167
<b>Victoria TARASOVA.</b> Organizational and pedagogical activities of the head of the educational institution in the management of teaching staff professional development.....	174
<b>Vitaliia TARASOVA.</b> Peculiarity of correctional work on sound pronunciation among children with cerebral palsy.....	180
<b>Olena TYMOSHCHUK.</b> The influence of language barriers on the process of mastering foreign language professional communication of technical students.....	185
<b>Tetiana UVAROVA, Tetiana STAS.</b> Media literacy and media competence in modern education: challenges and trends.....	191
<b>Victoria ULYANOVA.</b> Methodological approaches to artistic and aesthetic education of the future teachers of art culture and future music teachers.....	198
<b>Olga UHNAL.</b> Use of innovative technologies in the educational process for future history teachers training.....	203
<b>Volodymyra FEDYNA-DARMOKHVAL, Roman MYKHAYLYSHYN.</b> World trends and innovative processes in the higher education system (on the Turkish example).....	209
<b>Vadym KHARKIVSKYI.</b> Pedagogical conditions of training teenagers with deviant behavior in the process of physical education.....	215
<b>Ruslan CHUBUK.</b> Intensification of the assertiveness development in future social workers.....	221
<b>Roksolyana SHVAY.</b> Constructivism and the educational process.....	228
<b>Hanna SHEVCHUK.</b> Contemporary topics and development prospects of the higher education in Ukraine.....	233
<b>Vadym SHEMCHUK, Vitalii POLYVANIUK, Yurii MUSHTATOV,</b> <b>Olha FEDORENKO, Artur ODEROV.</b> Model of formation of professional competences of future officers – physical training and sports professionals.....	240
<b>Liudmila SHLIEINA.</b> Implementation of the gender component in the educational process of the agricultural association.....	249
<b>Alona SHULHA, Vitaliia DIDUKH.</b> Distance education opportunities in partnership pedagogy.....	256
<b>Vitaliy YUDENOK.</b> The influence of methods and methods on evaluation of motor skills and skills 12–15 years at different stages of training.....	263
<b>Vasyl YAGUPOV, Kseniia YERHIDZEI.</b> Structural-functional model of military-professional orientation of pupils of military lyceum.....	269

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 4  
ISSUE 29. VOLUME 4**

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. 32,55. 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.